

MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE
2015

Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere

Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett,
azonos című konferencia (2015) és az előadásokhoz kapcsolódó
tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet



Líceum Kiadó
Eger, 2017

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere

Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett,
azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket
bemutató tanulmánykötet

Eszterházy Károly Egyetem
Pedagógiai Kar

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere

Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett,
azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket
bemutató tanulmánykötet

Szerkesztette:
Hanák Zsuzsanna



Líceum Kiadó
Eger, 2018

Az MTA MAB Neveléstudományi szakbizottsága által szervezett: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere 2015 című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet.

Szerkesztőbizottság:

Hanák Zsuzsanna

Kovács László

Varga László

ISBN 978-615-5621-59-8
ONLINE ISBN 978-615-5621-78-9

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor

Nyomdai előkészítés, borítóterv: Tömösközi Péter

Megjelent: 2018-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezető	7
N. Tóth Ágnes: Régi-új kihívások a magyar oktatásban	11
Einhorn Ágnes: Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz	27
Molnár Béla: A tanítók és a reflexió.	43
Simon Katalin: A tanárok reflexióértelmezése.	55
Varga László–Farnady-Landerl Viktória: Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia	81
Góczánné Molnár Éva: A nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás tanulói szintjének vizsgálata	99
Szilágyi Balázs: A tudományos-művészeti asszociációs képesség pszichológiai összefüggéseinek vizsgálata	129
Kissné Zsámboki Réka: Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségigéretnek nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben	147
Zsubrits Attila: A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása.	163
Szemereiné Szigethy Enikő: Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében.	177
Kornné Szaller Judit: A beszédhiba és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálat.	195

Bevezető

A Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottságához tartozó Neveléstudományi Szakbizottság munkájának célja a neveléstudomány területén a régióban dolgozó szakemberek összefogása, a különböző területek kutatóinak az egymás tevékenysége iránti érdeklődés felkeltése, közös tevékenységekre ösztönzése. E célkitűzés megvalósítása során számít az Észak-magyarországi régióban tevékenykedő kutatók, oktatók, neveléstudomány területén érdekelt értelmiségiek munkájára és együttműködésére. Tudománynapi rendezvényünkön a régió neves és elismert kutatóin kívül előadásokat tartottak a soproni és a szombathelyi kutatókollégák is. Jelen tanulmánykötetünk az elhangzott, illetve az azokhoz kapcsolódó kutatási témákat, eredményeket mutatja be.

Kötetünk első tanulmányában **N. Tóth Ágnes** a hazai pedagógiai praxisban megfigyelhető hiányosságokat veszi sorra, melyeknek megléte évtizedek óta állandó, és a tapasztalat szerint az iskola a jelentős erőfeszítések ellenére sem képes ezeket megnyugtatóan kezelni. Ezek az anomáliák a pedagógia napjainkig fennálló adósságai közé tartoznak. Három terület, az iskola elszámoltathatósága, a pedagógusszakma professzionalizmusa és a leszakadó tanulórétegek esélyegyenlőségének biztosítása napjainkban erőteljesen rajzolódik ki, és sürgős beavatkozást kíván.

Ezt **Einhorn Ágnes** publikációja követi. A pedagógiai modernizációnak nagy a tétje, a jól és eredményesen működő iskola egyrészt minőséget nyújt a tanteremben, és így a felnövekvő generációt jobban felkészíti a jövőre, másrészt azonban hozzájárul a tanárok és a diákok elégedettségéhez és boldogságához is. A reformok korábbi sorsa azt is mutatja, hogy az iskolai szintű fejlesztésekre nagy szükség van. A nagy struktúrák és szabályozók változása ugyanis nem jut el automatikusan a tanterembe. Kötetünk második tanulmánya a fenti kérdéskört tárgyalja.

Molnár Béla a tanítók reflektív gondolkodására irányuló kutatásról számol be tanulmányában. Ennek célja az volt, hogy feltárják a tanítók reflektív gondolkodásának tartalmát, jellemzőit, a reflexió szerepét pedagógiai munkájukban. Arra vállalkoztak, hogy kvalitatív pedagóguskutatást végezzenek strukturált interjúkkal és metaforaelemzéssel.

Ezt követően **Simon Katalin** a tanári reflexióról és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodásról ír. A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás előtérbe került napjainkban, mivel mind a tanári mesterszak lezárásának, mind a pedagógus életpályán való előrelépésnek feltétele, hogy a tanárjelölt és majd később a gyakorló tanár képes legyen saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére. A bemutatásra kerülő kutatás célul tűzte ki annak a feltérképezését, hogy a reflexió fogalma milyen széles körben van jelen a pedagógiai gyakorlatban. A 108 fő pályán lévő pedagógusnak feltett kérdések a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalommeghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztatva kerülnek feldolgozásra.

Kötetünk ötödik tanulmánya **Varga László és Farnady-Landerl Viktória** munkája. A tanulmány fő üzenete, hogy a neurokonstruktivista elméletből fakadó neuropedagógia paradigmaváltást sürget a pedagógiában, értelmezésében a gyermek fejlődése egy külső és belső tényezők, komponensek dinamikus, önszerveződő rendszerét jelenti. Az eddigi moduláris megközelítéssel szemben (miszerint a személyiség egyes komponensei, biológiai értelemben az agy különböző területei egymástól függetlenül, területspecifikusan érnek és fejlődnek) a nevelés során a fejlődést mint interaktív, tranzakcionális folyamatok összefüggő rendszerét értelmezi, amelyben egy adott fejlődési terület szoros összefüggésben és kölcsönhatásban áll a többi területtel is. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a szakirodalmi tények és a tapasztalatok tükrében a pedagógia mai kihívásaira való adekvát válaszokat csak az évszázados hagyományokkal rendelkező pedagógiai tudásra építve, azt ugyanakkor konstruktív és (ön)reflektív módon újraértelmezve, a pedagógusok (pro)aktív részvételével, széles körű interdiszciplináris együttműködésben, a gyermeki elme működésére, a tanulási folyamatokra, a személyiségfejlődésre vonatkozó modern tudományos eredményekre építve adhatunk. Ennek egy útját jelentheti a neuropedagógia.

Góczánné Molnár Éva kutatási beszámolója „A nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás tanulói szintjének vizsgálata” címet viseli. A szakirodalmi áttekintés során meggyőződhetünk a nyelvtanulási motiváció fontosságáról a mindennapi nyelvtanulási folyamat során. A jól motivált tanuló eredményesebb, ugyanakkor a motiválás nem csak a tanár feladata, a tanuló is sokat tehet annak érdekében, hogy folyamatosan fenntartsa a tanulási folyamat során a tárgy iránti érdeklődését. A tanulmány szerzője a saját iskolájában végzett kutatással azt a célt tűzte ki, hogy a szakirodalmi ismeretek alapján részletes ismereteket szerezzen diákjai nyelvtanulási motivációjáról. Kíváncsi volt a diákok motivációs szintjére, az egyes motivációs tényezők közötti eltérésekre, vizsgálva a nyelvek, a nemek és az életkori adatok jellemzőit.

Ezután **Szilágyi Balázs** tanulmányát közöljük. A szerző leírja, hogy a tanítás során a tanár sok és sokféle gyermekkel találkozik. Az iskolai munka a padba kerülő diákok már megszerzett, öröklött adottságait használja fel alapként. A gyerekek szellemi képességeinek, tulajdonságainak különbözősége bizonyos mértékig csökkenthető. A fejlesztő munka során a tanulócsoporthoz együtt haladása közben ezek a különbségek mérséklődnek, kiegyenlítődnek. A csoportban természetesen megjelenő lemaradók és elhúzó mellett megfigyelhető egy másik jelenség is. A tanulmány ezt a területet szeretné vizsgálni. A vizsgálat célja az összefüggés, illetve függetlenség igazolása az alábbi tulajdonságokkal kapcsolatban: asszociációs képesség, érzékenység, megfigyelőképesség, kreativitás, lateralitás, életkor, nem. A kutatásban kiemelt figyelmet kapott az asszociációs képesség függése, illetve függetlensége

az említett többi tulajdonságtól. A vizsgálati minta a Szombathelyi Bolyai János Iskola 6–12. osztályos tanulóinak köre. A kutatási téma időszerű, mondhatni időtlen. A tehetség-siker-különlleges érzék összefüggésrendszer a pedagógiai kutatások mindig időszerű témája.

A következő két tanulmány a tehetség témakörében vizsgálódik.

Kissné Zsámboki Réka „Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségígérek nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben” munkájában leírja, hogy a tehetségek korai felismerése és azonosítása, valamint az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztése a későbbi tehetségkibontakoztatás és a harmonikus személyiség-fejlődés egyik jelentős, meghatározó feltétele. Minél korábbi életkorban jutnak a tehetségígérek az életkori sajátosságaiknak és a képességeiknek megfelelő fejlesztő környezetbe, annál nagyobb eséllyel tudnak a jövőben kibontakozni. A szerző az iskoláskor előtti tehetséggondozás intézményi helyzetképét készítette el a Nyugat-dunántúli régióban. A kutatásban összesen 3 megye (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala) óvodavezetőinek bevonásával térképezték fel az iskoláskort megelőző tehetséggondozás helyzetét, a téma jelentőségéről alkotott pedagógiai-intézményi szemléletmódot, módszertani felkészültséget, az intézményi infrastrukturális hátteret és feltételeket. A kutatásban 60 intézmény vett részt.

Zsubrits Attila „A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása” című tanulmányában összefoglalja, hogy a tehetséges gyerekek sajátos személyiségkomponenseiknek és fejlődési jellegzetességeiknek köszönhetően markánsabb intraperszonális és interperszonális konfliktusokat élhetnek át. Egyrészt az a tudás, hogy olyan kiemelkedő adottságokat és képességeket birtokolnak, amelyek értékes teljesítményt hozhatnak, nagyobb fokú változásra készíteti őket saját személyiségükkel, személyiségükben rejlő energiájukkal, lehetőségeikkel szemben. Meg kell ismerniük és el kell tudniuk fogadni saját talentumukat, mégpedig úgy, hogy közben elsajátítják a vele való bánni tudás képességét. Ebben a folyamatban akkor történhet pozitív irányú elmozdulás, ha a tehetségek fejlődésében egyaránt érvényesülhetnek a belső igények és a környezethez történő sikeres alkalmazkodás: az egészséges perszonalizáció és szocializáció. Másrészről pedig a környezet felől szintén kíváncsi a tehetségekhez fordulásban a tudatosabb viszonyulás, a különbözőség elfogadása, megértése és a szükségszerű segítségnyújtás. A tehetségek általános érvényű és sajátos fejlődési összetevői felhívják arra is a figyelmet, hogy az életkori periódusok igényei más és más formáját jelenthetik az alkalmazkodásnak.

Szemereiné Szigethy Enikő oligofrén-tiflopedagógia szakos gyógypedagógusként közel tizenöt éven keresztül utazótanári feladatot látott el Somogy megyei óvodákban és iskolákban. Tanulmányának témáját azért választotta, hogy a befogadást és az ehhez kapcsolódó pedagógusi attitűdöket vizsgálja, mert a tanítványaival együtt jelen tanulmány szerzője is befogadott volt. Utazótanárként megtapasztalta az integrációt a maga valóságában. Kutatási eredményeit összeveti Horváthné Moldvay Ilona tíz évvel ezelőtt végzett felmérési eredményeivel.

Kornné Szaller Judit témája korunk egyik sarkalatos problémája, az óvodás és kisiskolás korú gyermekek beszédhibáinak vizsgálata, illetve ennek okai. Logopédusként nap mint nap szembesül azzal a problémával, hogy az 5-7 éves gyermekek körében egyre növekvő számban tapasztalható beszédhiba. Munkatapasztalata során nagy ismeretanyagot gyűjtött össze az iskolaérettséggel kapcsolatban e témában. Ezen tapasztalatait osztja meg az olvasóval.

1

Régi-új kihívások a magyar oktatásban

N. Tóth Ágnes Ph.D. ■ egyetemi docens ■ tagnes@nyme.hu

A magyar pedagógiai praxisban olyan hiányosságok figyelhetők meg, melyeknek megléte évtizedek óta állandó, de az a tapasztalat, hogy az iskola a jelentős erőfeszítések ellenére sem képes ezeket megnyugtatóan kezelni. Túlzás nélkül állítható, hogy ezen anomáliák a pedagógia *napjainkig fennálló adósságai* közé tartoznak. Három terület különösen erőteljesen rajzolódik ki, és sürgős beavatkozást kíván: az *iskola elszámoltathatósága*, a *pedagógusszakma professzionalizmusa* és a leszakadó tanulórétegek *esélyegyenlőségének biztosítása*.

AZ OKTATÁS ELSZÁMOLTATHATÓSÁGA

Elsőként az *iskola elszámoltathatóságát* említjük, mert a legutóbbi évtizedek oktatáspolitikai törekvései kül- és belföldön egyaránt errefelé mutatnak. Az ágazat ugyanis napi közhellyel szólva: *viszi az adóforintokat*, és bár értéktermelése elvitathatatlan, a szó szoros értelmében mégsem termel, hanem *felhasználja a már máshol megtermelt anyagiakat*. Ezért az egyes társadalmak, különösen a tengerentúli, de az Európai Közösség tagállamai is küzdenek az *oktatás átláthatóságának*, illetve a *ráfordítások megtérülésének igazolhatóságáért*.

A magyar oktatási rendszernek néhány *pozitív sajátossága* gyakran említésre kerül, de ennél sokkal több kritika éri. Dicsérően szólnak például a tehetségek felkarolásában bizonyítottan kimagasló eredményeiről, hiszen Nobel-díjasok (például Szent-Györgyi Albert, Oláh György, Kertész Imre), jeles felfedezők és tudós kutatók egész sorát adta a világnak, beleértve a művészeti zsenialitás képviselőit is (például Liszt Ferenc, Bartók Béla, Kodály Zoltán). Szintén pozitívuma, hogy mindezt a századokon át tartó, sokszor a világot is megrengető politikai csatározások (háborúk, forradalmak, rezsimek váltakozásai) keresztüztüében tette úgy, hogy közben az oktatás környezeti és infrastrukturális feltételei nem hogy nem fejlődtek, inkább folyamatosan romlottak. Sajátos 8 + 4 évfolyamos szerkezetéhez például, ha

az időnként meg is inog, *lassan évszázados hagyományként ragaszkodik*, elodázva a tanulók korai szelekcióját. Világászoló eredményeit a természettudományok vonatkozásában még harminc évvel ezelőtt is kiemelkedőnek számító helyen jegyezték (IEA, 1984, idézi Báthory, 1992). Ezzel érdemeinek méltatása gyakorlatilag véget ért, és ugyanitt veszi kezdetét a kritika. Sokat tett a magyar oktatás a tehetségek felkarolása terén, de ezt *poroszos szemlélettel és hagyományokkal, merev és pazarló szerkezettel valóította meg. Hatékonyága a jelenkori elemzésekben sajnálatosan nem bizonyított.*

A hazai iskola fejlődésében a rendszerváltozás időszaka választóvonalnak tekinthető, mert mint Kelemen (2009), aki ennek az időszaknak minisztériumi főosztályvezetője, később miniszterhelyettese volt, mondja: „Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és fenntartás pluralizmusa; a merev iskolarendszer és -szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése) is.” (510. o.).

Vargáné Pók (2000) szembeállítja egymással a poroszos (tekintélyelvű, korlátozó, direktívákra alapuló, zárt, tanárközpontú) és a szabadelvű, plurális, önkitелjesedést hirdető, gyermekközpontú, liberális oktatás által „kitermelt” emberképet. Megállapítja, hogy „... a keleti féltekén nagyobbak vélik a célnélküliek tömegét és az öngyilkosságok száma kimutathatóan nagyobb”, [...] de „a Nyugat fiataljait is hasonló állapot sújtja, igaz, más körülmények okán” (uo. 85. o.). A két értékrend közötti markáns különbség az, hogy míg az egyikből, és ez a poroszos, „végrehajtó”, a másodikból „autonóm” személyiségek kerülnek ki. Ha elfogadjuk, hogy „a liberalizmus és a központi tantervek vastagsága fordítottan arányosak egymással” (Horváth, 1998, idézi Vargáné Pók, 2000. 85. o.), és e két, különböző modell elegyítése nem lehetséges, akkor napjaink oktatási történései, az „autonóm–végrehajtó” személyiségkép megálmodásáról tanúskodnak. *Egyszerre akarunk önkitелjesítő, konstruktív, demokratákat és aláztos, ha nem is szolgálalkú, de mindenképpen makacsul szabálykövető, ugyanakkor viszont tájékozott, érdeklődő személyiségeket nevelni.* Nos, ennek a paradigmának az egységes körülírásával a neveléstudomány ma még tartozik (Mihály, 1998, idézi Vargáné Pók 2000. 85. o.). Részleteiben megragadható ugyan a vontatottan, de terjedő szemlélet, aminek – igyekezetünk szerint – néhány komponensére rávilágítunk a kötetnek e fejezetében.

Az iskolaszervezet (8 + 4) elemzői utalnak arra, hogy az 1950-es évek óta jellemző struktúrát *drasztikus változások nem érték.* Ennek pedig az az oka, hogy az önkormányzatiság kialakulása, a települések önállóságának megteremtése és ezt megerősítendő, az általuk fenntartott intézményekről való gondoskodás biztosítása *nem tette lehetővé az egy-egy intézményen belüli különféle képzési szintek* (alsó és felső tagozat) szétválasztását, és más-más fenntartó kezelésébe utalását. Valószínű továbbá, hogy a több ezer települési önkormányzat oktatási felelősségvállalása szintén motiváló tényezőként hatott (Halász, 2000) a szerkezet relatív állandóságára. Persze szerkezetváltási törekvésekre annak ellenére is látunk példákat, hogy rendszerszintű, totális innováció nem történt. Az utóbbi évtizedek némely változása úgy *horizontálisan, mint vertikálisan jelentős átalakulást eredményezett.* Ez tűnik fel, amikor a minőségi oktatás zászlaját magukon viselő ún. szerkezetváltó iskolák szerepét vagy a középfokú szakmai képzés megvalósításának „rég-új” intézménytípusait (szakmunkásképzők, szakképzők, szakközépiskolák) vizsgáljuk, nem feledkezve meg a speciális szakiskolákról vagy a készségfejlesztő speciális szakiskolákról mint az *utolsó negyedszázadban megjelent iskolatípusokról.*

Hogy pazarló a magyar oktatás, arra elemzések egész sora világít rá (Liskó, 1998; Kertesi, 2008; Lannert, 2010), a pazarlás irányait és mértékét azonban más-más nézőpontból közelítik meg a szakértők. Leggyakrabban az *intézmények száma és a tanulólétszám, a humán erőforrás*

és a tanulólétszám, valamint az ágazat költségvetési ráfordításainak mértéke és az eredményesség szerepelnek az elemzések középpontjában. Történik mindez az iskolák egyre sürgetőbbé váló gazdaságos működtetése érdekében. Az elszámoltathatóság „puha” változata, szankciók és jutalmak nélküli információs jellegű, míg a „szigorú” módozat keményen szankcionálja a huzamosabb ideig alulteljesítő iskolákat (Davison és mtsai., 2002).

Tekintettel arra, hogy a gazdaságnak egy évi „500-600 milliárd forintos költségvetéssel” működtetett, hozzávetőlegesen „5000 oktatási intézményből álló” és „160 ezer pedagógust” számláló kiterjedt ágazataról van szó, elodázhatatlan a hatékony (sikeres és gazdaságos) működésről megbízható adatokkal szolgáló elemző rendszer felállítása (Kertesi, 2008. 167. o.).

Palotás és Jankó (2010) a „demográfiai folyamatok és az intézményhálózat illeszkedési nehézségeiből következő fenntarthatósági és költséghatékonysági problémákra” hívja fel a figyelmet, melyeket a normatív finanszírozás, az állami szerepvállalás újragondolása, illetve az intézményhálózat átalakítására tett törekvések lennének hivatottak megoldani az évezred második dekádjában. Az elszámoltathatóság (Horn, 2011) alapelemei „...a nyilvánosság, a visszajelzés, és az ösztönzés” (5. o.). A nyilvánosság, az iskolahasználók hiteles információkkal történő tájékoztatása, melynek segítségével eldönthetik, melyik intézményben kívánják igénybe venni a szolgáltatást. A visszajelzés nem egyéb, mint az intézményeknek címzett információs rendszer saját működésükről, illetőleg a szolgáltatás minőségének más, hasonló intézményekkel való összevetéséről. Ösztönzésről pedig akkor beszélhetünk, ha a szolgáltató intézmény tisztában van saját minőségi mutatóival, hogy azután képes legyen befolyást gyakorolni azokra, s e beavatkozása hasznot eredményezzen.

A nyilvánosság (kifelé irányuló tájékoztatás) az intézmények közzétételi kötelezettségén, külső kapcsolatrendszerének fenntartásán túlmenően leginkább a tanulói létszám vagy az infrastrukturális színvonal emelésére tett intézkedésekre korlátozódik. Ezek fontossági sorrendje időről időre változik, de a szolgáltatást igénybe vevők érdeklődése például a tanulók csoportba sorolásának elveire, értékelésének technikáira, előmenetelük szabályrendszerére vonatkozóan nincs maradéktalanul kielégítve. Köznapi megfogalmazással: az áhított „üvegiskola” még nem készült el, hiányzik a valódi partnerség, közkeletű az egymásra mutogatás szülő és iskola között.

Az átláthatóság problémája elválaszthatatlan az intézmények belső információáramlásának sajátosságaitól. Szokásos jelenség a horizontális és/vagy vertikális irányú szervezeti kommunikáció súlyos zavara. A napi rutinból hiányoznak, vagy kevéssé fejlettek az információmegosztás modern lehetőségei vagy azok széles körű használata. Míg az intézményvezetők információszerzési csatornái (külső és belső) viszonylag jól működnek (gyakori fenntartói értekezletek, hírlevelek), addig a beosztott pedagógusokhoz gyakran nem jut el minden szükséges tájékoztatás. E jellegzetesség érződik a kollégák alulinformáltságán, akár az őket személyesen érintő, rendszerszintű változásokról is. A horizontális szakmai kommunikáció ugyancsak nehézkes, hiszen ennek alapja a magas szintű szakértelem lenne. Megbízható visszajelzések hiányában pedig – és ennek hosszú időn keresztül valóban nem volt szisztémája a magyar közoktatásban – a szakmai bizonytalanság csak fokozódik. E bizonytalanság negatív hatásait a tanári elégedetlenség, a „jóllét” hiánya (Réthy, 2015. 8. o.) még tovább erősíti.

Az intézmények (újra)államosítása, a regionális, megyei kormányhivatalok és tankerületek által történő irányítás erősítése új távlatokat nyitott, ugyanakkor további kihívásokat is felvet. A korábbi önkormányzati irányítást felváltó központosítás „felszámolja az iskolák problémamegoldó képességét” (Radó, 2013. 14. o.), ami várhatóan az oktatás minősége iránti intézményi elkötelezettség hanyatlásában nyilvánul majd meg. Az állami intézményfenntartó (KLIK) és a tankerületek működési anomáliái a megalakulás pillanatától a viták keresztútjába kerültek.

Az intézményi hatékonyság nemcsak a ráfordítások nagyságával, hanem a humán erőforrások összetétele, felhasználása és az eredmények integrált vizsgálata alapján lenne ki-mutatható. Elemzők szerint a rendelkezésre álló két mérési stratégia (*keresztmetszeti és hozzáadottérték-modell*) szükségszerű kombinációja vezetne eredményre, ugyanis bármelyiknek egyoldalú alkalmazása törvényszerű torzításokhoz vezet. A keresztmetszeti modell segítségével a pillanatnyi teljesítmény és a jelenkori ráfordítások jeleníthetők meg, míg a hozzáadottérték-stratégia segítségével kontrollálhatókká válnak a veleszületett adottságok és korábbi ráfordítások hatásai a mért teszteredményekben. Az elszámoltatás érdekében működtetett hazai mérési rendszer tipikus problémái abból adódnak, hogy

- a) az iskolák egy részében a mérésre koncentrálni háttérbe szorul az egyéb pedagógiai feladatok ellátása;
- b) a mérésekben az alacsony tanulólétszámú iskolák csekély létszámváltozása is jelentősen befolyásolja a mutatókat;
- c) olykor előfordulnak iskolai szintű eredménymanipulációk;
- d) a lényegesen eltérő méretű intézményeknek lényegesen különböző esélyük van az eredmények fokozására vagy rontására (Balázi és Zempléni, 2004; Kertesi, 2008).

A közeli jövő egyik megoldásra váró feladata tehát a minden „megrendelői” igényt kielégítő *mérési rendszer kidolgozása és működtetése* a hazai közoktatásban, amelyben a minőség iránti felelősség a korábbi elaprózódás (országos, területi, helyi és intézményi szint) helyett „állami, dekoncentrált” struktúrában oszlik meg (Palotás és Jankó, 2010. 70. o.).

A PEDAGÓGUS SZAKMAI PROFESSZIONALIZMUSA

A pedagógia másik sürgető adottsága a *szakmai professzionalizmus általánossá tétele*, ami persze az elszámoltathatóság igényétől lényegileg nem áll messze. Nem másról, mint a ma már klasszikusnak számító, a *tanárt hivatalnokként aposztrofáló szerepfelfogásnak* az újraértelmezéséről, kompetenciáinak pontosabb körülhatárolásáról van itt szó, amely által a pedagógus, az oktatás minőségének letéteményeseként *tehető felelőssé*. Ide értve a tanári szerepkészlet permanens megújításának képességét mint az egyre sokasodó kihívásokra adott, folyton bővülő tevékenységrepertoárban megnyilvánuló professzionális választ.

Sági és Varga (2010) tanulmányok egész sorára hivatkozva állítja, hogy *a tanulási környezet fizikai összetevőinek koránt sincs olyan jótékony hatása a tanulás eredményességére, mint magának a pedagógusnak*. Az oktatás eredményessége érdekében arra van szükség, hogy *„jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak”* (295. o.).

A nemzetközileg tapasztalható egyre növekvő *tanárhány*, hazánkban különösen a *hátrányos helyzetű településeken* jellemző. A minőségi pedagógusok iránti kereslet viszont általános. A szakmai minőség megteremtésének első és legfontosabb tennivalója, a *pálya társadalmi megítélésének helyreállítása*. A pálya presztízsének javítását és az égető tanárhányt a hazai oktatáspolitikai a felsőoktatás és közoktatás területén *egyidejűleg megvalósuló innovációkkal szándékozik orvosolni*, melyek eredményei ma még nem láthatók. A felsőoktatásban a *tanárképzés szerkezetének (újra) osztatlanná alakítása* a szilárd pályaképpel rendelkezőknek kedvezve hi-

vatott vonzerejét kifejezni, míg a köznevelésben az aktív pedagógusok előmeneteli rendszerének megújítása szolgál a pálya megtartó erejének stabilizálására.

A bolognai rendszer (kétciklusú pedagógusképzés) tovább fokozta ugyan a fiataloknak a pedagóguspálya választása iránti negatív érzelmeit, de a magyarországi tanárhiány gyökerei ennél jóval messzebbre, feltehetően a rendszerváltozás idejére nyúlnak vissza (Nagy M., 1995). Akkorra tehető ugyanis a gazdaság egyes szektorainak (ipari, kereskedelmi, pénzügyi) felfutása és a benne foglalkoztatottak életminőségének látványos javulása. A demográfiai tényezők szerencsétlen alakulása, ami tömeges iskolabezárásokat, intézmény-összevonásokat és pedagóguselbocsátásokat eredményezett, átalakította a pályaválasztó fiatalokban kialakult pedagógusi pályaképet. Míg korábban a pedagóguspálya stabil munkahelyet, biztos megélhetést jelentett akár évtizedeken keresztül, a 21. század elejére bizonytalan, rosszul fizetett, gyenge társadalmi presztízzsel bíró, növekvő munkaterheket jelentő szakmává vált, igazolva azt, hogy csak az igazán elhivatottak választják (Nagy M., 1995; M. Nádasi, 1997; Falus és mtsai., 2001; Hunyady, 2004, 2009).

Az osztatlan tanárképzés 2013. évi bevezetésével egyidejűleg a kötelező alkalmassági vizsga újra a felvételi részévé vált. A három részből álló vizsga egyik alkotóeleme a motivációs levél, másik az erről szóló elbeszélgetés, míg a harmadik egy nevelési helyzet elemzése. Egy, az első tapasztalatokat célzó kutatás tanúsága szerint – 13 felsőoktatási intézmény 118 válaszadójának véleménye alapján – megállapítást nyert, hogy 2013-ban 7 intézményben, országosan kevesebb mint 20 fő elutasítása történt meg, melynek okai: halláskárosodás, mentális-pszichés zavartság, zavaros jövőkép (Sági és Nikitscher, 2014). Az arányok érzékeléséhez tudni kell, hogy összesen hány alkalmassági vizsgát bonyolítottak az intézmények. A választ Hercsei (2014) tanulmánya adja meg, amely szerint „az osztatlan tanárképzésre a 2013. évi normál eljárásban 17 intézmény 39 karára „1331 fő jelentkezett első helyen”, ami a további jelentkezések miatt kiegészül, így „összesen 4732 jelentkezést regisztráltak” (77. o.), és „az összes jelentkezőből 1298 fő került felvételre” (uo. 78. o.).

Az alkalmassági vizsgák módszere a motivációs beszélgetés, amiről a bizottsági tagok véleménye például az, hogy a jelentős szubjektivitás miatt csak a kirívó alkalmatlanságok kiszűrésében bizonyult hatékonynak. Előnye viszont, hogy a jelöltet pályaválasztási elképzeléseinek megfogalmazására készíti. Lehetővé teszi, hogy a jelölt és leendő tanárai személyesen találkozzanak. Végül pedig a szakemberek szerint e vizsgaformában benne van a bemeneti méréssé alakítás potenciálja (Sági és Nikitscher, 2014).

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése az arra jelentkezők létszámának emelkedésével kecsegtet ugyan, ám felvetődik a kérdés: a határozott pályairányultsággal nem rendelkező felvételizők körében nem válik-e az osztatlan tanárképzés az „alapképzések konkurenciájává” (Imre és Kállai, 2014. 101. o.). Nem ismétlődik-e meg a kilencvenes évek tapasztalata, amikor a pedagógusképzés egyfajta „könnyű diplomaszerezési lehetőségné” bizonyult, erősítve a szakma amúgy is kontraszelektált voltát. Ez ugyanis szöges ellentétben van az eredeti célokkal.

A tanári pálya megtartó erejének fokozása, mindenekelőtt a „minőségi” tanárok körében, a pedagógus életpálya-modellben meghirdetett új előmeneteli rendszer feladata lenne. A hivatalos szakmai anyag úgy fogalmaz, hogy az életpálya-modell „...szavatolja a pedagógusi munka minőségének emelését, a foglalkoztatási biztonságot, a minőséghez köthető differenciált bérezést, segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. Az életpálya-modell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét” (Antalné Szabó, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013. 13. o.).

A kiépülőben levő magyar minősítő rendszer a kül- és belföldi szakmai konszenzuson alapuló, és hazánkban rendeletileg is deklarált tanári kompetenciák fejlettségét alapul véve I/3-I/3 részben integrálja a pedagógusok szakmai önértékelését (reflexió), a külső szakemberek (szaktanácsadók és minősítők) kritikai észrevételeit és a minősítő bizottságok meglátásait. A minősítő eljárás tartalmát a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabályozza. Ennek értelmében a köznevelési rendszer pedagógus alkalmazottai (fenntartótól függetlenül) részesei az előmeneteli struktúrának. Az egyes szinteket, az átlépéshez szükséges várakozási időt és kritériumokat az I. táblázat mutatja.

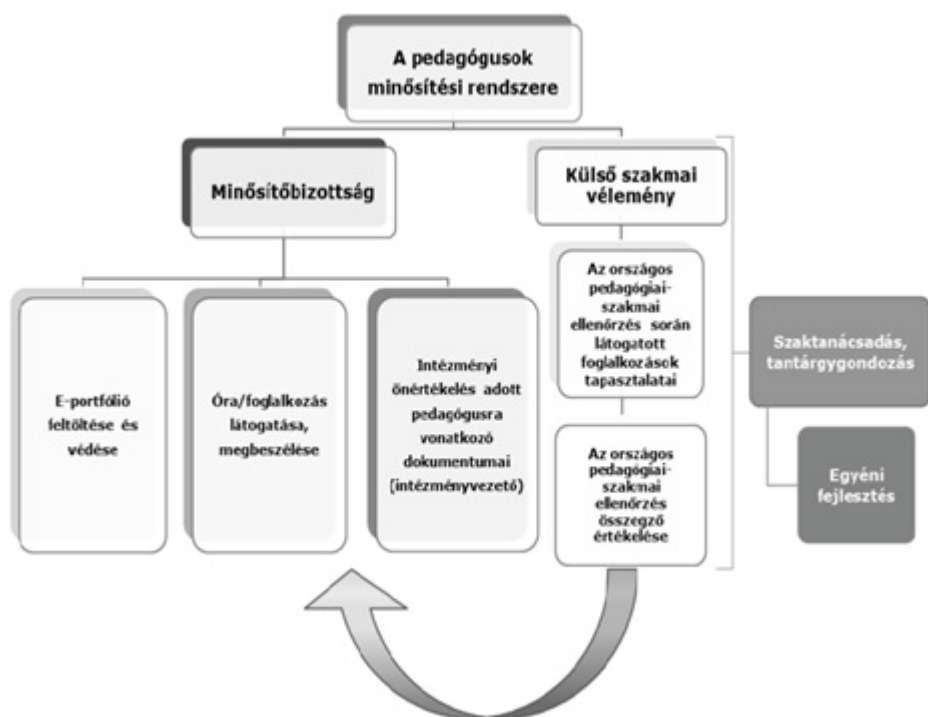
I. táblázat: A pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere

(Forrás: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet)

Szint	Várakozási idő és a következő minősítő vizsga/eljárás időpontja	A minősítő vizsga tartalma és értékelése, a kategóriába történő belépés feltétele
Gyakornok	min. 2 év; A vizsga a gyakornoki idő lejáratának hónapjában vagy az adott tanév júniusában van	e) szakirányú pedagógusvégzettség f) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, g) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés; pedagógiai szakmai önreflexió) h) a szakmai ellenőrzések anyagai i) intézményi önértékelés dokumentumai j) min. 60 %-os teljesítmény
Pedagógus I.	saját kezdeményezésre 6 év szakmai gyakorlat, előírás szerint 9 év szakmai gyakorlat	a) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, b) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés, önreflexió) c) min. 75 %-os teljesítmény
Pedagógus II.		a) szakvizsga b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés)
Mesterpedagógus		a) min. 6 év gyakorlat Pedagógus II-ben b) szakértő, szaktanácsadó, mentor c) tantervfejlesztő, kutató
Kutatótanár		a) legalább két sikeres minősítő eljárás b) kutatási és publikációs tevékenység vagy c) doktori cselekmény

Az előrelépésnek a fent hivatkozott jogszabály alapján két útja lehetséges, a *minősítő vizsga*, ami a gyakornoki időszakot zárja le, és a *minősítő eljárás*, ami az egyes kategóriák közötti váltást teszi lehetővé.

A pályakezdő pedagógus az iskolában mentori segítséget kap egy, az intézmény vezetője által kijelölt mentortól. A mentor feladata, hogy segítse a kolléga beilleszkedését a tantestületbe, koordinálja szakmai fejlődését, ennek részeként megismertesse vele az intézmény működésének alapidokumentumait, látogassa foglalkozásait, és irányítsa a minősítő vizsgára való felkészülését. A rendszert az I. ábra szemlélteti.



I. ábra: A pedagógusok minősítő rendszere (Antalné Szabó és mtsai., 2013. 18. o.)

A pedagógusok minősítő eljárásának alapidokumentuma a *portfóió* (I. ábra). Ennek részeként, a rendelet szerint, szakmai önéletrajzot, a nevelő-oktató munka dokumentumait (tíz tanóra, foglalkozás kidolgozott és utólagos reflexiókkal ellátott folyamattervét), a pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását (dokumentumait), az önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatását (dokumentumait), a pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatását, valamint a szakmai életút értékelését szükséges benyújtani. Ezek alapján értékeli a minősítő bizottság a jelölt kompetenciáinak kronologikus fejlődését.

A minősítő vizsga, illetve eljárás alkalmával a bizottság a jelentkező szakmai életútjára, portfóliójára a lehetséges 100%-ból maximálisan 50%-ot, a foglalkozás (tanóra) minőségére 30%-ot, míg a foglalkozáshoz kapcsolódó dokumentumok minőségére 20%-ot ad. Az arányok a mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázók esetében is hasonlóak, de ott hangsúlyosabb helyet kapnak az értékelésben a szaktanácsadói vagy szakértői ellenőrzések tapasztalatai (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, I. melléklet). Az eljárás jelzőrendszer (indikátorok) alapján működik. „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan tevékenységformákban való megfogalmazása, amely a külső megfigyelő számára lehetővé teszi ezek megragadását a pedagógiai munka során.” (Antalné Szabó és mtsai., 2013. 29. o.) Az eljárásban egy-egy kompetenciához tíz indikátort rendelve vizsgálják, hogy a jelölt rendelkezik-e az adott kompetenciával, és milyen szinten. A jogszabály minimálisan 60%-os megfelelést vár el például a gyakornoktól ahhoz, hogy a pedagógus I. kategóriába léphessen, de a pedagógus II.-ben ez már 75%-ra emelkedik (I. táblázat).

Érthető, hogy napjaink oktatáspolitikájának egyik legnagyobb horderejű innovációját, a pedagógusok első minősítési hullámát és annak hozadékait óriási várakozás előzi meg. A 2016. évi minősítési terv harmincezer pedagógus részére teszi lehetővé a rendszerbe kerülést, melyre egy évvel korábban, 2015. április végéig lehet jelentkezni (EMMI, 2015). A rendkívül hosszú várakozási idő a minősítő eljárásra kötelezetteknek (gyakornok, ill. a hosszú szakmai gyakorlattal rendelkező, ideiglenesen pedagógus II. kategóriába soroltak) talán kedvező, de a magasabb, például mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázóknak biztosan nem. Ők azok ugyanis, akik az eljárási szabályokban felsorolt feltételeknek a szabályok ismerete nélkül is megfelelhetnek, hiszen huzamos időt töltöttek a pályán úgy, hogy direktívák nélkül is éltek minden, a szakma nyújtotta ön- és továbbképzési lehetőséggel. Újabb diplomákat, szakvizsgát szereztek, és ezzel valódi húzóerőt képviseltek a tantestületekben. Számukra a további egy éves felkészülés – gyakorlatilag – értelmetlen, hiszen a portfólió elkészítése nekik nem akkora kihívás, mint azoknak, akik a hagyományos pedagógusképzésben tanultak. Az viszont előfordulhat, hogy a mesterpedagógus kategória betöltésére – elvileg – jogosult réteg nem mentorpedagógus feladatokra felkészítő szakvizsgát tett. Képzési tapasztalatok szerint e szakirány népszerűségét a kezdetektől fogva rendkívüli mértékben befolyásolta a pedagógusképző intézmények földrajzi helyzete. A közoktatás-vezetői vagy fejlesztő pedagógiai szakirányt azok – sokak számára – praktikusabb tartalmai miatt mindig is többen választották.

Sok tekintetben elfogadható a szándék, hogy a pályakezdőkkel foglalkozó kollégák élvezzenek elsőbbséget a mesterpedagógus kategóriába lépésnél, de az már nem, ha ez a pályázatra jogosultak létszámának egyfajta költségtakarékossági szempontú szűrési funkcióját megvalósító kritérium.

A kutatótanári besorolás feltételeeként a „pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó” tudományos minősítést várják el a jelentkezőtől (EMMI, 2015). Hogy mit ért a jogalkotó ezen, azt az Oktatási Hivatal tájékoztatójából sem tudjuk meg pontosan (OH, 2015). Ha ugyanis, és példaként említjük a középiskolai tanárok tudományos minősítését (Ph.D.), ami – általában – diszciplináris területről (biológia, földrajz, matematika, nyelvtudomány stb.) származik, rendelkezik is minősítéssel a kolléga, szinte bizonyos, hogy disszertációjának nincs tanításmódszertani tartalma. Ez ugyanis nem kötelező tartalma az értekezésnek, még akkor sem, ha a doktorandusz a köznevelésben tevékenykedik. A pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó tartalmú disszertációk jellemzően a neveléstudományi doktori iskolákban készülnek, készítőik pedig jobbra felsőoktatási, kutatási vagy oktatásirányítási háttérintézmények szakemberei. Célszerű lenne tehát e kritérium értelmezését mielőbb pontosítani és nyilvánossá tenni a pályázók számára.

ESÉLYEGYENLŐSÉG

E fogalom nemcsak a szakirodalomban, de a hétköznapi kommunikációjában is egyike leggyakrabban hangoztatott kifejezéseknek. Tartalma a társadalmi kirekesztettség veszélyével fenyegetett csoportok „deszegregációjára” figyelmeztet. A szegregációnak mint az egyes társadalmi csoportok mesterséges elkülönítésének ezernyi típusa ismeretes: nem, életkor, jövedelem, nyelv, vallás, bőrszín, izlés vagy akár a történelmi helyszínek szerinti. Az egyénileg vagy kollektíven motivált, esetleg gazdaságilag indukált szeparációk között nincs éles választóvonal, ennek ellenére bizonyított, hogy egyes típusaiba az egyén saját döntése/választása alapján ke-

rül, míg a többi a kívülállók megítélésén múlik (Schelling, 1971). A szerző matematikai-statisztikai alapon modellezte a különféle társadalmi szeparációkat, valamint a kisebbségek mozgási hajlandóságát, és bár kutatásait kis mintán végezte, megállapítja, „modelljeinek néhány eleme társadalmi méretű kiterjesztésre is alkalmasnak tűnik [...] a kisebbség például, amint annak relatív mérete csökken, maga is hajlamos a többségtől való élesebb elkülönülésre”. (uo. 143. o.)

Napjainkban inkább szeparációról, mint szegregációról beszélünk, főleg azért, mert a diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) ugyan még ma sem ritka, de a társadalmi fejlődés „méltányos pedagógiája” (Réthy, 2013. 42. o.) lassan-lassan megteremti a másság elfogadásának, a kultúrák demokratikus egymás mellett élésének feltételeit, maga után vonva a hangsúlyok eltolódását az egyenlő esélyek megteremtésének irányába.

Pedagógiai szempontból az elszigetelődés szocializációs és egyénre gyakorolt lélektani hatásai, továbbá azok tanulási potenciált érintő befolyása képezi a vizsgálat tárgyát. Ennek kezdetei az 1930-as évekre vezethetők vissza, amikor az USA iskolái a fehér és színes bőrűek szempontjából szegregáltak voltak. A szociálpszichológia azonban bizonyította, hogy a tartós elkülönítés ártalmas az egyén énképének fejlődésére, fokozza az elszigetelődést, és akár fajgyűlölethez is vezethet. E tétel igazolására Clark és Clark (1939) óvodáskorúakat kért arra, hogy rajzok és bábuk közül válasszák ki azokat, amelyek jobban tetszenek nekik, és amelyeknek színe a saját bőrszínükhöz közel áll. A kutatás eredménye szerint a fekete gyerekek gyakran inkább a fehér bábákat választották, és a rajzokat gyakrabban színezték saját bőriknél egy árnyalattal világosabbra. A vizsgálat igazolta, hogy a gyerekek a fehér bőrűeket jónak és szépnek, míg a feketéket rossznak és csúnyának látták. Nyilvánvaló, hogy a fekete gyerekek öt-nyolc éves korban már tudják, hogy színes bőrűnek lenni Amerikában a gyenge társadalmi helyzettel egyenlő, és elfogadják a feketék iránti negatív sztereotípiákat (uo. 597. o.).

Osler (1997) angliai kutatásában 450 diák véleményére támaszkodva kijelenti, azon iskolák diákjai értékelik pozitívabban intézményüket, ahol a kismértékű elkülönülés nem az intézmény „hátrányosmegkülönböztetés-ellenes” filozófiájának, hanem annak az átfogó programnak volt köszönhető, amelynek keretében gondoskodtak a tanulók viselkedéskultúrájának, mentálhigiénés állapotának fejlesztéséről, és a diszkriminációval intenzív tantervi tartalmak is foglalkoztak.

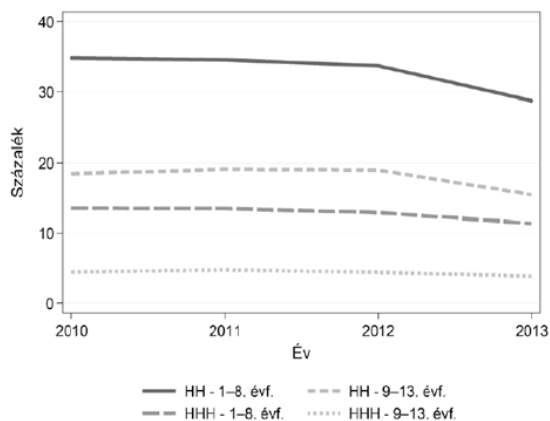
Demeuse és Friant (2010) Belgium francia területein végzett iskolai szegregációs kutatásaira alapozva megállapítja, hogy az oktatáspolitikai szankcionáló jellegű beavatkozásainak kellően erősnek kell lenniük ahhoz, hogy hatást gyakoroljanak az iskolai deszegregációra, különben az ösztönző hatás elmarad. Mivel a mechanizmus az eddigi tapasztalatok szerint politikailag nem hajtható végre, így a közeli jövőben szükség lenne egy, az egzakt értékelést lehetővé tevő szisztémára.

Hazánkban a gyermekek jogait 1991-től jogszabály garantálja, az egyenlő bánásmód elvét pedig a 2005. évi CXXXV. törvény, (az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról), és a 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet (az esélyegyenlőségi mentorokról) mondja ki. Ezeknek szellemében mindenkivel „azonos tisztelettel és körültekintéssel, az egyéni szempontok azonos mértékű figyelembevételével kell eljárni”. Ezen elvek megsértése, a „hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás, valamint az ezekre adott utasítás” büntetőjogi következményekkel jár. Ugyancsak e törvénynek köszönhető, hogy Magyarországon minden intézménynek, beleértve a vállalkozásokat és közintézményeket egyaránt, esélyegyenlőségi programot szükséges készítenie, amelynek tartalmát és betartását államigazgatási eljárás keretében az Egyenlő Bánásmód Hatóság szakemberei, illetve az alapvető jogok biztosa (ombudsman) ellenőrzik.

Havas (2008) hozzávetőlegesen 700 ezerre becsüli a magyarországi szélsőségesen margina-

lizálódott csoportokba tartozók tömegét, akik generációkon keresztül újratermelik saját hátrányait. Noha a fentebb említett törvény kihirdetése óta a nevelési intézmények semmilyen, sem származás, sem fogyatékoság vagy társadalmi helyzet alapján nem jogosultak a tanulók hátrányos megkülönböztetésére vagy elkülönítésére, néhány, az intolerancia irányába mutató jelenség mégis megnevezhető. Ezek a) az intézmények pedagógiai színvonala, b) a roma szegregáció, c) a pedagógusok negatív attitűdjei, d) a családok iskolaválasztási szokásai (Havas, 2008. 121–122. o.).

A legfrissebb statisztikai adatok szerint a hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya 2010 után jelentősen csökkent (2. ábra), ám, ha figyelembe vesszük az ezzel egyidejű *jogi értelmezés változásait*, akkor megállapítható, hogy sem a hátrányos helyzetűek, sem a korai iskolaelhagyók arányában számottevő változás nincs.



2. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya
(Forrás: Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia, 2015. 14. o.)

Hajdu és mtsai. (2015) szegregációs indexszel mutatták ki, hogy a milyen arányban hiúsulnak meg a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok az iskolai elkülönülés következtében. Vizsgálatuk szerint: „Az egész országra számított szegregációs index értéke 2010 és 2013 között enyhén növekedett. A HH tanulók alapján számított szegregációs index értéke a vizsgált négy év során 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a HHH tanulók alapján számított szegregációs index értéke 29,2-ről 34-re emelkedett.” (uo. 156. o.) Az esélyegyenlőtlenségi mutatókon az intézményes nevelés nem képes annyit javítani, amennyire a hátrányok csökkentéséhez szükség lenne. Az óvodai férőhelyek számának növekedése például bizonyos régiókban nem eredményezi a mélyszegénységben élő családok helyzetének javulását, az iskolai szelekció pedig még tovább rontja azt (Havas, Kemény és Liskó, 2002; Havas és Liskó, 2006).

A korai iskolaelhagyók számának 2020-ra tíz százalék alá kellene csökkennie az unió országaiban. Ennek érdekében a tagállamok miniszterei már 2011-ben megegyeztek abban, hogy további erőfeszítéseket tesznek (EACEA, 2014. 7–8. o.). A dokumentum 2013/2014. évi adatokra hivatkozva (uo. 19. o.) megállapítja, 2009 és 2014 között az unió 28 tagállamában 14,2%-ról 12,0%-ra csökkent a tanulmányaikat idejekorán abbahagyók aránya (uo. 24. o.). Ugyanakkor viszont hazánkban a 2009-es 11,2% 2014-re 11,8%-ra emelkedett (uo. 25. o.) A számokból úgy tűnik, hogy az időközben lecsökkentett tankötelezettségi határnak, illetve a hidprogramoknak a vizsgálat időpontjában pozitív hatása (még?) nem volt kimutatható.

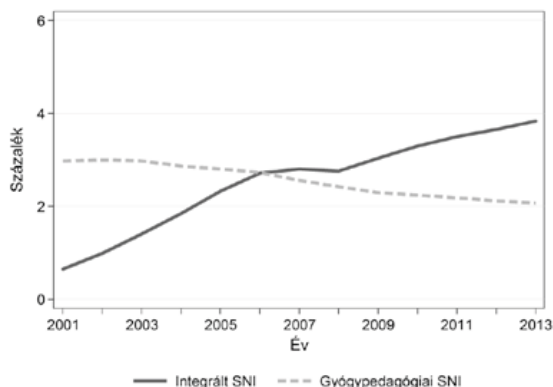
A hátrányos helyzet szocioökonómiai megítélésének pedagógiai aspektussal történő kiegészítése sokkal nagyobb számú tanulóréteghez vezet, ami az egyén, de a társadalom fejlődése szempontjából is különösen indokolt megközelítés. Az pedig, hogy „minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében” (Réthy és Vámos, 2006. II. o.), a pedagógiai tevékenységrendszert fontosságát hangsúlyozza a hátrányos helyzet kezelésében. Az előítéletmentes, más szóval méltányos, ugyanakkor professzionális pedagógia képes azonos esélyeket teremteni minden tanuló számára, megalapozva ezzel a társadalmi integrációt. Az esélyteremtés – ebben a vonatkozásban – nemcsak lehetőségek biztosítását, hanem azok kihasználására való felkészítést is jelent.

A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosítása a foglalkoztatásra, a pénzbeli vagy természetbeni ellátási rendszerre egyaránt kiterjed. Horváth (2013) szerint 2008-ban a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek körében tapasztalt „foglalkoztatási ráta 23%”, amivel párhuzamosan „az EU-s összehasonlításban is igen magas”, a „GDP 2,9%-át, összességében 725 milliárd forintot kitevő rokkantsági nyugdíj” áll (uo. 179. o.).

Az SNI tanulók esélyei az állami gondoskodás egyre szélesebb körű kiterjesztése ellenére sem megnyugtatók. Az általános iskolai tanulmányaikat gyógypedagógiai osztályokban kezdőknek alig van esélyük visszakerülni a többségi osztályokba. Ha viszont gyógypedagógiai osztályokban teljesítik tankötelezettségüket, akkor sok esetben a speciális szakiskola bizonyul „zsákutcának”, nem említve az SNI-nek minősítés mögött gyakran meghúzódó iskolai érdeket (Havas, 2008. 128. o.).

Az SNI tanulók száma az utóbbi évtized szinte folyamatosan szigorodó diagnosztikai előírásainak ellenére is egyre növekszik. „2001 és 2013 között 3,6%-ról 5,9%-ra” (Hajdu és mtsai., 2015. 47. o.), 2014/2015-ben pedig még tovább emelkedett, jelenleg 7% (KSH, 2015. I. o.).

Az integráltan oktatott tanulók arányának növekedése az SNI tanulók között (3. ábra) jelzi, hogy a sajátos nevelési igények kielégítésének pedagógiai feladataiból évről évre több köznevelési intézmény veszi ki a részét, aminek örülni is lehetne, ha negatív tapasztalatok – például hiányos intézményi és/vagy szakmai feltételek, alacsony fogadókészség – ezzel együtt nem látnának napvilágot.



3. ábra: Az integráltan, illetve külön oktatott SNI tanulók aránya
(Forrás: Hajdu és mtsai., 2015. 163. o.)

A legfrissebb hazai statisztikák (2012/2013. tanév) is azt mutatják, hogy a többségi tantervű osztályokban integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók hányada az összes SNI-nek 66%-a (KSH, 2013), ami a 2010-es 53%-nál (2. táblázat) lényegesen jobbnak tekinthető.

2. táblázat: Az integráltan tanuló SNI gyermekek száma (31 nemzet adatai alapján)

(Forrás: NESSE 2012, 15. o. és KSH, 2013)

	Iskolás összesen (fő)	Összes SNI tanuló		Szegregáltan ta- nuló SNI tanuló		Integráltan tanuló SNI	
		fő	%	fő	%	fő	%
Európa (2009)	61 551 221	2 283 290	4	954 655	42	1 328 635	58
Magyarország (2010)	1 275 365	70 747	6	33 014	47	37 733	53

Két év alatt tehát az integráltan oktatott speciális nevelési igényű tanulók aránya Magyarországon 13 %-kal emelkedett, de ez még mindig alatta marad az egy évvel korábbi európai arálynak.

ÖSSZEGZÉS

A fejezet alapján, melyben a harmadik évezred számos oktatásügyi kihívását érintettük, kiemelve az oktatás eredményessége érdekében három, ma még megoldásra váró területet, mint *elszámoltathatóság, pedagógiai professzionalizmus és tanulói esélyegyenlőség*, ezek gyors megoldása sürget. Kimutattuk, hogy Magyarország erőfeszítései elsősorban a *pedagógusszakma professzionalizációjára* irányulnak, bár az iskolai hatékonyság és az oktatás elszámoltathatósága terén is történt elmozdulás a *rendszerváltozás óta*, ami uniós csatlakozásunk egyik vívmányaként is felfogható. Ez utóbbi két területen megtettük ugyan a legszükségesebb lépéseket, ám ezek nem elégségesek jelentősebb pozitív változások eléréséhez. Érzékeltettük továbbá, hogy *Magyarország oktatásügye szembenéz ugyan az európai kihívásokkal, de a változásokra nehezen reagál*. Ennek okát az utóbbi negyedszázadban bekövetkezett, sokszor egymásnak is ellentmondó *oktatáspolitikai intézkedésekben* – számjegyekkel történő tantárgyi értékelés vagy a tankötelezettségi korhatár megváltoztatása, illetve a pedagógusképzés szinte folyamatos átalakítása –, továbbá a *pedagóguspálya égető presztízsvesztésében* érdemes keresni.

A köznevelés területén sürgető tennivalók között a társadalmi, emberjogi elvárásokon túl, meg kell oldani az *intézményes nevelésnek a lehető legkorábbi életkorra való kiterjesztését*; az iskolai szelekció és szegregáció/szeparáció visszaszorítását; a *korai iskolaelhagyás kiküszöbölését*; a *hátránykompenzációban foglalkoztatott pedagógusok* kiemelt szerepének, ezzel együtt javadalmazásának biztosítását. „A közoktatási rendszer (Balázs, 2005. 2. o.) akkor járul hozzá a humán erőforrások fejlesztéséhez, ha a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió erősítésének kettős feladatát egyidejűleg és harmonikusan teljesíti.”

A magyar pedagógusok *minősítő eljárásának rendszere jelenleg kifejlesztés alatt áll*. Annyi bizonyos, hogy a pályakezdő és gyakorló pedagógusnak meghatározott időszakonként tanúságot kell tennie szakmai kompetenciáinak (tudásának, képességeinek, attitűdjének) fejlettségi szintjéről. A minősítési rendszer által vizsgált kompetenciák elnevezése az időközben meg-

fogalmazott indikátorok és sztenderdek nyomán némileg változott az eredetileg 2006-ban rögzítettekhez képest, és ez a gyakorlat során további átalakításokat is igényel. A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szerint a felsorolás jelenleg így alakul:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Az egyes kompetenciákhoz a különféle tanári kategóriáknak megfelelően sztenderdeket, szinteket rendelnek, amelyek kifejezik, hogy *az adott kompetenciának mely foka várható el a pedagógustól, az I, II, mester vagy kutatótanár kategóriában*. Értelemszerűen az egyes kategóriák közötti mozgást mindig újabb és újabb teljesítmények teszik lehetővé, nem elhanyagolható mértékű bértöbblettel.

A továbblépés egyik esélye, ha a pedagógusképzés jelenlegi tudásbázisa mielőbb megújul, illetve olyan, ma még hiányzó pedagógiai készségfejlesztő aktivitásokkal egészül ki, amelyek a professzionalizmus (szakmai tudatosság) irányába hatnak (Réthy, 2016).

HIVATKOZOTT IRODALOM

2005. évi CXXV. törvény

321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

Antalné Szabó Ágnes, Hátori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Balácsi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 12. sz. 36–50.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Clark, K. B., és Clark, M. K. (1939): The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 10. 591–599.
- Davison M. L., Davenport, E. C., Kwak, N., Peterson, K. A., Irish, M. L., Seo, Y-S., Chan, C-K., Choi, J., Harring, J., Kang, Y. J., & Wu, Y-C. (2002). *The “No Child Left Behind” Act and Minnesota’s standards, assessments, and accountability: 2002 policy brief*. Office of Educational Accountability, College of Education and Human Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.DCDD (é. n.): Towards an inclusive policy. A DCDD publication series about integrating disability in policy and practice. All equal, all different inclusive education: *DCDD publication about Education for all*. <http://www.cehd.umn.edu/oea/PDF/02PolicyBrief.pdf> (2016. 05. 12.)
- Demeuse, Marc és Friant, Nathanaël (2010): *School segregation in the French Community of Belgium*. University of Mons (Belgium), Mons 173–192.
- EACEA (European Commission/ Eurydice/Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling_Early_Leaving_from_Education_and_Training_in_Europe:_Strategies,_Policies_and_Measures (2016. 05. 13.).
- Ercsei Kálmán (2014): Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében. *Iskolakultúra*, 2014. I. sz. 77–81.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet és Kotschy Beáta (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel. és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA, Budapest.
- Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. *Iskolakultúra*, 2000. 10. sz. 3–60.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTADT, Budapest. 121–139.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2006): *Óvodától a szakmáig*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Horn Dániel (2011): *Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Horváth Péter (2013): A fogyatékkal élők. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 173–195.
- Hunyady György (2004): AZ ELTE tanárképzési modellje. In: Brezsnaynszky László (szerk.): *A tanárképzés helyzete és jövőképe*. OM-OKT, Budapest, 21–26.
- Hunyady György (2009): A Bologna- rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio@*, 2009. 3. sz. 317–335.
- Imre Anna és Kállai Gabriella (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 2014. I. sz. 99–116.
- Kelemen Elemér (2009): A Valóság folyóirat körkérdéseire adott válasz. *Educatio @* 2009. 4. sz. 509–518.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az

- iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTADT, Budapest. 167–192.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2013): Oktatási adatok 2012/13. *Statisztikai tükör* 2013. 32. sz. Budapest.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2015): Oktatási adatok 2014/15. *Statisztikai tükör* 2015. 31. sz. Budapest.
- Lannert Judit (2010) A közoktatás finanszírozásának lehetséges megoldásai. Társi-Tudok. Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Liskó Ilona (1998): A Bokros-csomag a közoktatásban. *Educatio @* 1998. 11. sz. 67–89.
- M. Nádas Mária (1997): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1995): Teachers and Politics in Central Eastern Europe. In: Mark B. Ginsburg (Ed.), *The Politics of Educators' Work and Life*. Garland, New York, London, 1995. 207–231.
- NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) (2012): Education and Disability/Special Needs. European Commission, Brussel, Belgium. <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf> (2016. 05. 13.)
- Osler, Audrey (1997): *Exclusion from School and Racial Equality. Research Report. A Report for the Commission for Racial Equality*. ED428162. Commission for Racial Equality, London (England).
- Palotás Zoltán és Jankó Krisztina (2010): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 69–109.
- Radó Péter (2013): Mélyszántás: Iskolaállamosítás 2013. *Pedagógusok Lapja*. 2013/2. sz. 14.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné (2016): *Módszertani ajánlások, gyakorlatra orientált feladatok az oktatásmélet tanításához tanulásához*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft. Győr.
- Réthy Endréné (2015): *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Palatia Kiadó, Győr.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. In: M. Nádas Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 3–61.
- Sági Matild és Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest, 295–325.
- Sági Matild és Nikitscher Péter (2014): Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? *Iskolakultúra*, 2014. 1. sz. 82–99.
- Schelling, Thomas C. (1971): Dynamic Models of Segregation. *Journal of Mathematical Sociology*, 1971. 1. sz. 143–186.
- Vargáné Pók Katalin (2000): Cél nélküli, értékvesztett világ az eltérő pedagógiai hatásfolyamatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/2. sz. 82–87.

2

Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz

Einhorn Ágnes ■ Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi
Egyetem Idegen Nyelvi Központ

A megújulás, a fejlődés igénye a pedagógia lényegi eleme, és sok különböző eszköz, módszer ismert arra, hogy tanítás eredményességét, minőségét javítsák. Az éppen aktuális trendek általában megjelennek az egyes országok gyakorlatában, így tapasztalatot lehet gyűjteni az eredményességükről. Az elmúlt két évtizedben erős érdeklődés mutatkozott sok országban a tanárok önfejlesztésén, a hálózati tanuláson alapuló, alulról induló autonóm fejlesztések iránt. Ebben a szövegben ezzel a fejlesztési lehetőséggel, az iskolafejlesztési projekttel foglalkozom: szeretném feltárni az ebben rejlő esélyeket és a magyarországi megvalósítás során várható nehézségeket.

Nem véletlen, hogy az alapvetően kurzusalapú továbbképzési modellek helyett, amelyekben mindig van egy magasabb pozíciójú átadó fél és a passzív átvevőként működő tanár, egyre gyakoribbak az együttműködésen alapuló, iskolai szintű fejlesztési projektek. A hatékony tanulás fontos előfeltétele ugyanis az aktivitás, az autonómia és a kooperativitás, és ez érvényes a tanár tanulására is. Az egész tantestületre vagy egy tanári csoportra kiterjedő, hálózati tanulást lehetővé tevő önfejlesztő folyamat ezért meg tudja teremteni a lehetőséget a tanárok valós tanulásához, az alapvető kompetenciáik fejlődéséhez. Ha tehát egy iskolai közösség közösen és autonóm módon próbál megoldásokat találni a saját pedagógiai problémáira, akkor nagy az esély a tartós és fenntartható változásra.

A megvalósult iskolafejlesztési projektek tapasztalatai alapján megállapítható, hogy ebben a módszerben sok lehetőség rejlik, ugyanakkor kifejezetten időigényes, és sok gátló tényezővel is számolni kell. A már jól működő szervezetek általában a nagyon hatékony „feladat–felelős–határidő” háromszögben oldják meg a felmerült problémákat, és ebbe általában nehéz beleilleszteni egy teljesen más logikán alapuló hálózati tanulást. Ennek az új struktúrának a megértése és egyáltalán az autonómiával járó felelőségek és kötelezettségek megélése nehézségekkel jár.

A tanulmányban először a modernizáció fogalmát értelmezem, és áttekintek néhány modernizációs eszközt, majd az iskolafejlesztési projekt megvalósítási lehetőségeit írom le, végül kitérek a nehézségekre és kihívásokra is.

A PEDAGÓGIAI MODERNIZÁCIÓ LÉNYEGE

Mint minden szakterületen, a pedagógiában is az jelenti a folyamatos fejlődést, hogy a szakemberek próbálják meghaladni a korábbi korok pedagógiai felfogását, nézetrendszerét. A modernizáció igénye tehát minden kor sajátja, ezért fontos kiindulásképpen rögzíteni, hogy mit értünk modernizáción. A tanárok módszertani megoldási módjai, tanulásszervezési technikái mögött komplex gondolkodási formák, berögződések, automatizmusok és nézetrendszerek állnak, ez a két sík együtt alkotja a tanárok pedagógiai kultúráját (Knausz 2015). A pedagógiai modernizáció fogalma tehát értelmezhető szűkebben vagy tágabban. Sokszor csak a tanári viselkedésmódok és technikák megváltozását értik modernizáción, innovatív módszerek, új technikai eszközök integrálását a tanítási folyamatba, nagyon fontos azonban, hogy a tanárok komplex nézetrendszere, mentalitása is változzon, új pedagógiai kultúrára van tehát szükség (vö. Nagy 2010): a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítésre van szükség.

A pedagógiai kultúráváltás szükségességét a hatékony tanulás alapfeltételeiből kiindulva lehet a legvilágosabban megindokolni. Az, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a tanuló egy adott tanulási szakasz végén valóban tudástöbbletchez jusson, azaz fejlődjenek az ismeretei, a képességei és az attitűdjei, egy olyan elméleti és kutatási kérdés, amely a tanulásmérettel és a tanuláspszichológiával foglalkozó szakemberek sokaságát foglalkoztatta és foglalkoztatja. A tanuló szükségleteihez igazodó, a tanuló aktivitásán alapuló tanulási folyamatról alkotott elképzelés egyáltalán nem új dolog, hiszen a reformpedagógiák megjelenése óta alapvető része a hatékony tanításról alkotott elképzelésnek, és a konstruktivista tanulásfelfogás is több évtizede része a szakmai diskurzusnak. Ennek ellenére a pedagógiai modernizáció kulcskérdése, azaz a különböző pedagógiai fejlesztések alapproblémája többnyire az, hogy a tanár ismeretközvetítő, a saját aktivitásán alapuló eszközrendszerét átfordítsák a tanuló aktivitásán alapuló, a tanuló valós fejlődésére fókuszáló megközelítésmóddá.

Mindenféle módszertani innováció alapja a tanulói aktivitás, kooperativitás és autonómia megteremtése az osztályteremben, tehát az a felismerés, hogy sikeresebb a tanulási folyamat akkor, ha a tanuló nem készen kapja a tudást, hanem maga hozza azt létre, továbbá ha a tanulónak van módja az adott problémákról beszélgetni, ha arra kényszerül, hogy kifejtse álláspontját, esetleg cáfolja mások véleményét, és ha megérti, hogy a saját tanulásáért ő maga felelős. A tanulás pontosabb, tágabb és aktivista felfogása természetesen vezet ahhoz, hogy másképpen gondolkozunk a támogató pedagógiai környezetről. Az OECD egy összefoglaló tanulmányban tette közzé, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jellemzői vannak a támogató tanulási környezetnek (OECD 2010). Ezek szerint a hatékony tanulás feltételei:

- tanulói aktivitás,
- tanulói autonómia,
- kooperativitás,
- motiváció, a tanuló pozitív érzelmei,
- a tanulás tárgyának kapcsolata a tanuló valóságával,
- egyéni tanulási utak lehetővé tétele (tanulói különbségek figyelembevétele),
- a tanulói terhelés mértéke (legyen a tanulás kihívás, de ne jelentsen túlterhelést),
- világos célok, elvárások,
- a célokhoz igazodó értékelés, gyakori pozitív visszajelzések (fejlesztő értékelés). (OECD 2010 alapján)

Az eredményes pedagógiai kultúra tehát a tanuló szükségleteiből indul ki, és a tanuló fejlődését tekinti alapvető célnak, ilyen értelemben áll szemben egy tradicionálisabb, tanárközpontú, ismeretátadáson alapuló és tanári tevékenységre koncentrálnak pedagógiai kultúrával. A két nézetrendszerben konkrét osztálytermi szinten, tehát a módszertan tekintetében is jelentős eltéréseket figyelhetünk meg, a két felfogás között nemcsak „filozófiai” különbség van, hanem a tanításra vonatkozó alapkérdésekben is jelentősek az eltérések (I. táblázat). A fejlesztési célok és tartalmak, az alkalmazott tanítási és értékelési módszerek jelentősen eltérnek, ennek következtében a tanulói tevékenységek és a felelősség kérdése is különbségeket mutat.

I. táblázat: A tanárközpontú és a tanulóközpontú megközelítésmód jellemzői

	Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés	Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés
A legfontosabb cél	A tanuló egyéni fejlődése.	Az előírt tananyag megtanítása.
A fejlesztés területei	Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia.	Gondosan válogatott ismeretek.
A tervezés alapja	Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek.	A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport (norma).
Módszerek	Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperativitás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétele.	Tanári aktivitáson alapuló módszerek.
Felelősség	Megosztva a tanár és a tanuló között.	Alapvetően a tanárnál.
Értékelés	A kitűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg.	Szummatív (minősítő) értékelés, norma-orientáltan (másokkal összehasonlítva).
Tipikus tanulói tevékenységek	Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik.	Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál.

(Einhorn 2015/a, 54)

Az eddigiekből jól látható, hogy a tanítás alapvető elemeiben, technikáiban van különbség, ezért ütközik komoly nehézségekbe a pedagógiai kultúráváltás. Ahhoz, hogy egy tanár megváltoztassa a pedagógiai kultúráját, szükség van néhány alapvető képességre, attitűdre:

- legyen kész a saját berögződéseinek felülírására (rutinelhagyás),
- tudjon és akarjon kísérletezni,
- a tanuló fejlesztését helyezze középpontba,
- legyen önálló, magabiztos, autonóm,
- legyen hajlandó és képes az önreflexióra és a felelősségvállalásra,
- legyen együttműködő.

A pedagógiai kultúráváltás legnagyobb nehézsége mindig az, hogy a tanárnak olyan képes-

ségekkel kell rendelkeznie, amelyeket a hagyományos pedagógiai kultúra miatt benne kevésbé alakítottak ki, olyan területeken kellene a tanulókat fejlesztenie, ahol neki is nehézségei és bizonytalanságai vannak. Ebből azonban egyértelműen következik, hogy a pedagógiai kultúraváltás alapja az, hogy a tanár tanuló pozícióba kerüljön, erősödjön az autonómiája és a kooperativitása, és fejlődjen bizonyos területeken, ezek közül kiemelkednek a reflektív technikák, a tervezési kompetenciák és a fejlesztő szemléletű értékelés.

Mindenféle fejlesztés alapja a kiinduló állapot szakszerű feltárása, ugyanakkor az ehhez szükséges rutin általában hiányzik a tanárok mindennapjaiból. A reflektivitás és az elemzési kompetencia erősítése tehát kiindulópontja a pedagógiai minőségfejlesztésnek. A reflektivitást két irányban is értelmezni lehet, egyrészt magában foglalja azt, hogy a tanár hogyan reagál a tanulók és a csoport történéseire, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét (Szivák 2003, 11). A tanulókra való szakszerű reagálás előfeltétele a diagnosztikus módszerek alkalmazásának képessége. Kutatási és elemzési készség pedig azért kell a fejlesztéshez, hogy a tanárok a kiinduló állapot és a rendelkezésre álló (belső) erőforrásokat szakszerűen fel tudják tárni, másrészt azért, hogy a pedagógiai kísérletek eredményeit értékelni tudják.

A tervezés tekintetében is jelentős szemléletváltásra van szükség, a valós tanulási célok helyett sokszor csupán a tanulási tartalom, a „leadandó anyag”, tehát a tanár tanítási céljai jelennek meg. A leadott anyagból azonban nem lesz automatikus tudástöbblet a tanulói oldalon. A tervezést megalapozó dokumentumokban ma már elsősorban a tanuláscél-, tanulásieredmény-alapú gondolkodás tükröződik, azaz azt határozzák meg, hogy a tanulónak milyen területeken kell változnia, gyarapodnia, azaz az adott tanulási szakasz befejezése után milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie. Ebből a tervezésből ugyanis egyértelműbben levezethetők a fejlesztéshez szükséges lépések, tanulói tevékenységek. Kétségtelen tény, hogy ebből a szempontból a jelenleg érvényes tantervek sem következtetések: a Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztéséhez kapcsolódó elemzések eredménye szerint a NAT és a kerettantervek a tanulási eredmények helyett sokszor csak tanítási tartalmakat fogalmaznak meg (*Referencing and Self-certification Report...*, Ütőné 2015). A tanulásieredmény-alapú célmeghatározás egyrészt azért fontos, mert ezzel a megközelítésmóddal lehet a tanulók valós szükségleteihez igazodó fejlesztést tervezni, másrészt ilyen módon sokkal tágabb területen lehet megfogalmazni a tanulási folyamat eredményét, a pusztán „kognitív outputon” kívül más vonatkozásban is lehet és kell értelmezni a tanuló fejlődését. A szigorú, egységesítésre törekvő szabályozás következtében ma az iskolákban általában kevés a lehetőség szakmai vitára, a közös gondolkodásra a célokról, holott már önmagában az is komoly fejlesztő erővel bír, ha egy tanári közösségben meg lehet állapodni a legfontosabb fejlesztési célokról és értékekről, továbbá a munkaközösségekben lehet egyeztetni a tantárgyi fejlesztési célokról, ez ugyanis segíti a tanárt abban, hogy tanórai célokat tudjon meghatározni, és ehhez igazíthatók a tervezett tanulói tevékenységek.

A fejlesztés harmadik lényegi területe a pozitív értékelési kultúra felépítése, szemben a hibakultúrával és a hibáztatással. A hagyományos büntető, hibákkal szembesítő, minősítő értékelési módszerekkel szemben áll egy olyan értékelési kultúra, amely az értékelés fejlesztő hatását hangsúlyozza, az értékelésben leginkább a tudatosság és az önállóság erősítésének lehetőségét látja, az értékelési eljárásokat gyakori, a fejlesztési folyamatba beépített visszajelzéseknek tekinti, és az értékelésben is alkalmazza az interaktív formákat, az önértékelést és a társértékelést. Fontos eleme még a fejlesztő értékelésnek, hogy a tanuló fejlődését tágabban értelmezi, tehát az értékelés tárgya nemcsak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelem-

ben véve. Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanuló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is helyet kap (*Assessment for Learning...* 2002; Gardner et al. 2008). Az értékelés célja tehát nem az, hogy egy már lezárult szakasz végén azt minősítse, hogy mi történt, hanem sokkal inkább a további fejlődésre fókuszál, azaz az értékelés akkor történik, amikor még lehet változtatni a folyamaton. Ennek a pozitív értékelési attitűdnek a fejlesztési projekt szempontjából is van jelentősége, hiszen fontos, hogy a tanárok ne csak a tanulók fejlődéséhez és hibáihoz tudjanak pozitívan viszonyulni, hanem a tantestület mint közösség fejlődéséhez, sőt a saját hibáikhoz is ezzel a szemlélettel közelítsenek.

Természetesen más területek is fontosak, általában fejlesztést igényel a tanárok digitális kompetenciája, illetve a módszertani kompetenciáik, különösen a feladatkultúrájuk. Ezek azonban sokkal inkább a pedagógiai kultúra felszíni, módszertani részéhez tartoznak. Ennél azonban mélyebb változásokra van szükség, nem egyszerűen csak a modernebb eszközrendszert kell megtanulni, hanem a tanárok nézetrendszerének alapvető jellemzőit is meg kell változtatni, ezt tekinthető pedagógiai kultúraváltásnak. A mélyebb nézetrendszer és a technikák együttes változására van szükség, és az iskolafejlesztési projektek példát mutatnak arra, hogy a technikák, eszközök, módszerek megváltoztatásával is elő lehet idézni pedagógiai kultúraváltást, ha az egy jól előkészített és felépített, reflektív és tudatos folyamatban történik.

A PEDAGÓGIAI MODERNIZÁCIÓ ESZKÖZEI

Mint minden nagy rendszer, az oktatási rendszer is nagyon nehezen változtatható, és különböző felfogások léteznek az egyes módszerek hatékonyságáról. A rendszerváltást követő magyar oktatás reformtörekvéseiben jól tükröződnek az európai trendek: az ezredforduló előtt alapvetően a tantervek, a záróvizsga vagy a tananyagok modernizációját próbálták meg párosítani a klasszikus kurzusalapú továbbképzések rendszerével. Ebben is erősen tükröződik az a tanulásfelfogás, amely alapvetően ismeretátadásra szűkíti a folyamatot, tehát van egy ismeretátadó (ebben az esetben a kutató, az egyetemi szakember, a tréner) és egy fogadó, a tanár. Ennek a kis szövegnek nem célja az elmúlt évtizedek oktatási reformfolyamatainak áttekintése vagy átfogó értékelése, az érvényesülő tendenciákat abból a szempontból szeretném csak értelmezni, hogy ezek a folyamatok mennyire tudták módosítani a tanárok pedagógiai kultúráját, mennyire támogatták a tanárok tanulási folyamatát. Kirajzolódni látszik az a tendencia, hogy a felülről induló reformok nehezen érték el a tantermet, és az ezredforduló táján Magyarországon is megjelent az a fajta gondolkodás a pedagógiai minőségfejlesztésről, amelynek lényege, hogy a tanár és az iskola tanuló pozícióba kerül, és az ő tanulásuknak ugyanazok az előfeltételei, mint a tanuló tanulásának: aktivitás, autonómia és kooperativitás. A tanár fejlődése sem történik meg tehát akkor, ha pusztán ismeretátadás és -átvétel áll a fejlesztés középpontjában, ehhez a tanár alkotó és kritikus részvételére van szükség, a fejlesztő oldaláról pedig bizalom, elfogadás és partnerségre törekvés kell.

A rendszerváltást követő oktatásfejlesztési kísérletek meghatározó eleme volt a tantervi reform. Ebben egyben az oktatásügyi ideológiai váltásai is visszatükröződtek, hiszen állandósult a küzdelem a szabadabb, alaptantervi irányításra épülő szabályozás, és az előírtabb kerettantervi szabályozás között (Kapusí–Ugrai 2015). A tantervek többszöri változása bizonyos értelem-

ben talán erősítette is a tradicionális pedagógiai felfogásokhoz való ragaszkodást: a tanárokból kialakult egy olyan vélekedés, amely szerint nekik nincs dolguk a folyamatosan változó tantervekkel, legjobb, ha a tapasztalataikra és a bevált módszereikre támaszkodnak, dokumentálják a tanítási folyamatot az éppen aktuális elvárásoknak megfelelően, ám az osztályterem bezárt ajtaja mögött az történik, amit ők jónak látnak. Anélkül, hogy le akarnánk becsülni a tantervi reformok jelentőségét, hiszen azok nagyon sok és fontos értékvitára adtak lehetőséget, azt megállapíthatjuk, hogy alapvető változást a pedagógiai kultúrában valószínűleg nem hoztak. A tanártovábbképzések tapasztalatai azonban azt is mutatják, hogy a tantervek absztrakciós szintje sok tanár számára nehezen értelmezhető, ezeket a dokumentumokat sokan nem tudják eszközként használni a napi tanítási gyakorlatukban. Ebben a tekintetben nyilvánvalóan fontos tény, hogy a különböző megközelítésmódú tantervi reformok egyikének sem volt ideje kiteljesedni, ezek részben egymást kioltva valósultak meg.

A rendszerváltást követő időszak egy másik jelentős modernizációs kísérlete az érettségi vizsga reformja volt 2005-ben. Az érettségi vizsga klaszikus oktatáspolitikai eszköz, hiszen a tanuló rendszerben való haladását szabályozhatja, kezelni tudja a társadalom általános műveltségének kérdéseit, de az esélyegyenlőséget is jelentősen befolyásolhatja (Mátrai 2001). Tartalmi értelemben a záróvizsga erősebb modernizációs eszköz a tantervénél, hiszen a tanár azt nem teheti meg, hogy a vizsgakövetelményeket figyelmen kívül hagyva folytatja a napi tanári munkáját a megszokásaihoz igazodva, ennek ugyanis világosan mérhető, adatokkal alátámasztható következményei lehetnek: a tanuló rosszul teljesít vagy megbukik a vizsgán. Megállapítható, hogy a kétszintű érettségi vizsga bevezetésének és az azt megelőző egy évtizedes fejlesztő munkának volt modernizációs hatása: a tantárgyi vizsgák szemléletileg változtak, lehetőség nyílt az egyes tantárgyi kánonok újragondolására, megjelentek egy korszerűbb értékelési kultúra alapjai (Horváth–Lukács 2006), és a vizsgának volt hatása a tanítási folyamatra is (Bánkuti–Horváth 2008). A vizsgareformnak talán lehetett volna jelentősebb modernizációs hatása is, ha az implementálása hosszú távra tervezett folyamatként jelent volna meg, tehát a tanárok komolyabb segítséget kaptak volna ahhoz, hogy a napi gyakorlatukon mit kell változtatniuk. Az erre épülő rendszerek hiánya miatt azonban valószínűleg a vizsgareform sem tudott alapvető változást hozni a pedagógiai kultúrában.

A tananyagok modernizációjára is volt kísérlet, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. koordinálásával az NFT 3.1 projekt keretében 2004–2008 között több tantárgyi és készségterületen készültek tananyagok, amelyekben a kompetenciafejlesztésen volt a hangsúly. Ezek a kompetenciaalapú csomagok sok tanár közreműködésével készültek, és a készülő anyagokat ki is próbálták, tehát ezek az anyagok sok tanárhoz jutottak el. Ennek ellenére ez a modernizációs kísérlet sem vezetett jelentős változáshoz, igaz ennek a folyamatnak sem volt módja kiteljesedni, az oktatáspolitikai prioritások változása miatt ez a törekvés is elhalt még mielőtt a rendszer valóban használatba vette volna az eredményeit.

A rendszerváltást követő oktatáspolitikai intézkedéseket általában igyekeztek tanártovábbképzésekkel is támogatni, és ezeket többnyire úgy szervezték, hogy minél több tantestületből vegyenek részt rajtuk tanárok, így minél jobban „terítsék” az új gondolatot. Ezeknek a kurzusalapú továbbképzéseknek a hatásmechanizmusát úgy képzelték el, hogy a továbbképzés vezetője átadja az új tudást a résztvevőnek, aki ezt majd továbbadja a tantestületének. Az érettségi reform bevezetését kísérő tanártovábbképzések (vizsgázatók képzése) szervezésekor például fontos szempont volt, hogy lehetőleg minden tantestületben legyen egy-két tanár, aki a vizsga bevezetését megelőzően részt vesz ilyen programban. Az egy-egy tanár továbbképzésére épülő modernizáció sem hozta meg a várt sikert, az e mögött rejtőző multiplikációs

gondolat nem tudott megvalósulni: többnyire nem a képzésben résztvevő hasonította magához a rendszert, hanem a tantestület igazította magához az új tartalmat, ha az egyáltalán eljutott hozzá. Erre kiváló példa az idegen nyelvek tanításának rendszerváltás utáni története. Az idegennyelv-tanításban jelentős pedagógiai fordulatot hozó kommunikatív szemléletű nyelvtanítás elmélete és gyakorlata a 80-as évektől Magyarországon is elérhető volt, más tantárgyterületekkel összehasonlítva a nyelvtanárok általában több továbbképzésen vettek részt, amelyekben jelentős források jelentek meg a különböző célszágok kultúrintézeteitől is (British Council, Goethe-Institut stb.). Ennek az eredménye azonban a mai napig nem látszik egyértelműen a magyarországi idegennyelv-tanítás gyakorlatában vagy eredményességében.

A nagyon sokféle változtatási kísérlet jelentős eredményeket hozott, de a magyar iskolák pedagógiai kultúrájában mégsem okozott komoly változást. A nehezen megváltoztatható, merev környezet igyekszik védekezni az új ellen. Sok esetben az organizmus magához hasonítja az innovatív törekvéseket, vagy a szervezet kivetíti magából azt, amit nem akar befogadni (Knausz 2015). Az jellemző tehát, hogy ezek a kísérletek a nagy rendszerek megújítására többnyire nem jutottak el a tanárig, a tanteremig. Az innovációt a gyakorlat a saját képére formálta, és sok esetben ez történik a modernizáció legkézenfekvőbb módjával is: a fiatal tanárok, a tanárképzésből hozott innovatív szemléletükkel sokszor meglepően gyorsan idomulnak az iskolai normához és megszokáshoz, mert nagyon nehéz egyedül egy másféle pedagógiai kultúrát képviselni. És itt nemcsak arról van szó, hogy különböző a tanárok önértékelési képessége vagy megküzdési technikája, hanem arról is, hogy a gyerekektől sem lehet gyökeresen eltérő működémódokat elvárni a különböző tanórákon.

E tapasztalatok alapján egyre több olyan fejlesztés indult, amely az iskolai szintre, a tanárra koncentrál, nem tekinti tehát olyan egyértelműnek a „nagy ideák” útját a tanteremig, erősen épít a tanárok meglévő tudására és az együttműködésükre, továbbá arra a tényre, hogy a pedagógiai fejlesztés együtt jár egy szervezetfejlesztéssel is. Az ezredforduló környékén Magyarországot is elérte a pedagógiai minőségfejlesztés hulláma (Comenius... 2000), sok iskolában megjelent ezzel egy új fogalomrendszer is, és ez fejlődést jelentett a pedagógiai minőség értelmezése, valamint az eredmények értékelése terén (Vass 2003). Ez egy jelentős kísérlet volt az alulról induló, együttműködésen alapuló minőségfejlesztésre, amelyhez szervezetfejlesztés is kapcsolódott. Ez sem tudott azonban komolyan kibontakozni, először a kötelezővé válása üresítette ki, majd a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó minőségellenőrzési rendszer tette fölöslegessé. Az elmúlt évtizedekben nagyon sok iskolai szintű kísérleti program, iskolafejlesztési projekt, programadaptáció, iskolán belüli vagy iskolák között hálózati tanulás jött létre. A továbbiakban azt tekintem át, hogy ezekben milyen lehetőségek rejlenek, és milyen problémákkal kell szembenéznük.

AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI PROJEKT MEGVALÓSÍTÁSA

Az együttműködésen és egymástól tanuláson alapuló iskolafejlesztési projekteket sokféle módon lehet megszervezni, maga a megvalósulás is igazodik a helyi sajátosságokhoz és a szükségletekhez. Sokféle működési módot, lehetőséget lehet találni arra, hogyan lehet elindítani az együttműködést, hogyan lehet a tanárokat motiválni, milyen módon lehet támogatni a tanárok tanulási folyamatát, tehát hogy hogyan lehet létrehozni a tanuló tanár, tanuló iskola modelljét.

Ezeknek a projekteknek az alapja mindig az, hogy az iskola tanári közössége saját megoldásokat akar találni a saját problémáira, a kiindulási pont tehát mindig a szándék az őszinte szembenézésre, az adott helyzet elemzésére és értékelésére. Ez a szándék már önmagában is nagyon jelentős, hiszen a felelősségvállalás komoly előrelépést jelent egy probléma megoldásához. A magyar oktatási rendszer egyik legnagyobb problémája, hogy a fejlesztés helyett sokszor csak hibáztatás történik. Minden iskolafok alapvetően az azt megelőzőt hibáztatja, esetleg magát a tanulót vagy a családját az elmaradt eredményekért. Az iskolarendszer egészének működése is ezt támogatja, hiszen a szabad iskolaválasztás nem feltétlenül vagy nem csak azt jelenti, hogy a szülő válogat a gyerek számára az iskolák között, hanem azt is, hogy az iskola válogat a tanulók között (Kertesi–Kéző 2008). A közoktatás mindennapjaiban ezért nagyon gyakran megjelenik az a fajta problémamegoldás, hogy az iskola a problémásnak gondolt tanulót be sem engedi, vagy valamilyen technikával eltávolítja. A Magyar Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó egyik kisebb kutatás eredménye azt mutatta, hogy meglepően gyakori az olyan típusú iskolaváltás, amikor a tanuló probléma esetén segítség helyett inkább elutasítást kap, tehát továbbmegy egy másik iskolába (Einhorn 2015/b; Imre 2015), a probléma hárításának bevált eszköze még a magántanulóvá minősítés is. A rendszer egészében tehát lényegében követendő normaként jelenik meg, hogy az iskola – ha a földrajzi helyzete vagy a presztízse miatt megteheti – a felmerülő pedagógiai problémákat ne megoldani, hanem elkerülni akarja. Ez a hárító attitűd azonban gátja a fejlesztésnek, hiszen egy tanár csak akkor tudja valóban fejleszteni a tanulót, ha elfogadja őt, megismeri, megérti a problémáit és a szükségleteit. Egy iskolafejlesztési projekt megindulásakor talán ez a legjelentősebb előrelépés: egy közösség úgy dönt, hogy szembenéz a valós helyzettel, felvállalja a felelősséget, nem hárítja a problémáját másra. Ebben a kérdésben azonban nagyon nagy különbségek vannak egy-egy tantestületen belül is, ezért az iskolafejlesztési projektek általában lassan, óvatosan indulnak, először többnyire csak egy kisebb kör kezd el dolgozni, majd ehhez csatlakoznak folyamatosan újabb tanárok, míg a végén a fejlesztés eléri a teljes tantestületet (vö. Eckart et al. 2005, Rolff 2010).

A fejlesztés színtere mindig az osztályterem, tehát a közös munka célja az, hogy valamilyen konkrét dologban változás történjen a napi tanítási munkában, az együttműködő tanárok ezeket a konkrét változásokat készítik elő, elemzik, fejlesztik tovább. Ez valószínűleg a hatékonyság egyik kulcsa, hiszen így a lehetősége is elvész annak a típusú reformnak, amely a „lepapírozást” támogatja, nem lehet vagy legalábbis nehéz pusztán dokumentációval elintézni a változást. Ez a napi gyakorlathoz kötődés okozza azt, hogy a tanárok a korábban említett legfontosabb kompetenciaterületeken fejlődnek, ahhoz ugyanis, hogy megtalálják és alkalmazni tudják az új technikákat, meg kell indulnia a tantestületben egy közös gondolkodásnak, tananyagfejlesztésnek, kölcsönös óramegfigyelésnek, kollegiális segítségnek.

A saját problémára talált saját megoldás sokféle lehet. A közoktatásban alkalmazott pedagógiai fejlesztések során általában három fő irány, illetve ezek kombinációi jelennek meg: kooperatív módszertani elemek beillesztése a napi gyakorlatba, a fejlesztő értékelés különböző technikáinak alkalmazása (önértékelés, társértékelés, játékosítás), illetve az online lehetőségek integrálása a tanítási folyamatba. Gyakran az oktatási struktúra, a tantárgyi keretek jelentős átalakítása történik meg (pl. projekt módszer alkalmazása).

A megújulás különböző modellek alapján valósul meg. Gyakori egy kész, kidolgozott program adaptálása. Erre az észak-magyarországi régióban van például működő példa. Az amerikai stanfordi egyetem által kidolgozott Complex Instructions Program adaptált modelljét először Hejőkeresztúron valósították meg, a magyarul KIP-nek (komplex instrukciós program) nevezett modellt ma már 40-50 további iskola alkalmazza (K. Nagy 2015). További példák még a

Lépésről lépésre program, a Generációk Közötti Párbeszéd. A hálózati tanulás e programok esetében nemcsak az iskolán belüli párbeszédet jelenti, hanem az iskolák közötti hálózatosodást is, hiszen a különböző programokat alkalmazó iskolák között is működik egy kölcsönös segítség, tudásmegosztás (pl. H2O Program, Ökoiskolák Hálózata).

Van példa arra is, hogy a fejlesztés során nem kész programot adaptál az iskola, tehát nem az osztálytermi szintű módszertani megoldást veszi át, hanem a fejlesztés módszertanát. Ezekre példa a *lesson study* (tanórakutatás) és a *learning study* (Kullberg 2010, Gordon Győri 2007). E módszerek alapja a tanítás alapos, együttműködésen alapuló elemzése és az erre épülő közös óratervezés. A tanárok közös előkészítése után valaki megtartja az órát, majd ennek kritikus elemzése alapozza meg a pedagógiai fejlődést. A folyamat fókuszja a tanulókat akadályozó tényezők szisztematikus feltárása, majd a kísérlet ezek elhárítására. Ez az intenzív közös munka pedig erősen fejleszti a tanárok pedagógiai kompetenciáit (Kullberg 2010, 18).

További elterjedt módszer a tanárok hálózati tanulására a gyakorlatközösség. Ez a gazdasági életből átvett módszer alapvetően arra szolgál, hogy a tanári csoport megossza egymással a tapasztalatait, problémamegoldásait, anyagait, és egymást segítve oldja meg a problémáit (Skalicky–West 2011). Ez egy lassabban építkező módszer, hiszen a fejlesztés elindításakor még nem egyértelmű, hogy milyen osztálytermi változásokkal próbálják megoldani a problémákat. A gyakorlatközösségek lényegében kisebb munkacsoportok, amelyek azonban nem a szokásos operatív logika szerint működnek, tehát nem egy konkrét probléma vagy feladat megoldására szerveződnek, és így nincs előre meghatározott produktum, amelyet szigorú határidővel kell létrehozniuk. A gyakorlatközösségnek a tapasztalatok szerint sokféle célja lehet, például: problémamegoldás (egy vagy több tanár osztálytermi problémái, de általánosabb is lehet, pl. a szülők bevonása); működő gyakorlatok, korábban felhasznált ötletek, anyagok megosztása; valamilyen tevékenység, fejlesztés koordinálása; a közösség számára fontos dologhoz anyaggyűjtés, a probléma megvitatása; kölcsönös segítség, órálatogatás (Skalicky–West 2011). Egy iskolafejlesztési projektben előfordulhat tehát, hogy több tanári csoport kezd el dolgozni párhuzamosan, és ezek a csoportok különböző területeken, eltérő célokkal és módszerekkel működnek.

Ezek az iskolafejlesztési modellek tehát önfejlesztésen, a tanárok autonómiáján alapulnak, alapjuk egy-egy tanári csoport közös munkája, párhuzamosan működnek különböző csoportok, amelyeket a közös tevékenység tart össze, nincs közöttük hierarchikus viszony, például: tantervfejlesztő csoportok, szakmai fejlesztő csoport, problémamegoldó csoportok, kutatócsoport (Szabó et al, 2011, 34). Nagyon érdekes kérdés a projekt működésmódja, hatása az iskola mint szervezet működésére. Az iskolai szervezet meghatározott hierarchiában működik, ebben a szigorú rendszerben egyértelmű az egyes szereplők felelősségi köre és autonómiája, ráadásul a sikeres működtetéshez a mindennapokban jól kialakult struktúrára van szükség: valaki kiadja a feladatot, más pedig elvégzi azt a megadott határidőig. Ebbe a hierarchikus szervezetbe nem lehet automatikusan beilleszteni egy hálózati tanuláson alapuló fejlesztést, és erre is különböző megoldási módok vannak.

Az autonóm csoportok és az iskolai hierarchia összeegyeztetésére jó példát láthatunk német iskolafejlesztési projektekben. A 2000-ben először lefolytatott PISA kutatás riasztó eredményei, a „PISA-sokk” Németországban komoly közös gondolkodást eredményezett az oktatási rendszer eredményességéről, és sok iskolafejlesztési kísérlet indult meg ezt követően. Ezek közül több projekt támaszkodott a Klippert-módszerre (Klippert 2000), amelynek középpontjában a tanulók önálló tanulásának és a tanulási módszereiknek a fejlesztése áll. A módszer bevezetése Németországban is szakmai vitákat váltott ki, nagy hátránya ugyanis, hogy a tanítási tartalom helyett a módszerre koncentrált. A projektek felépítése és működtetése

szempontjából azonban nagyon sok tanulással szolgálhatnak (Eckart et al. 2005; Rolff 2010; Einhorn 2015/c).

Ezekben a projektekben a működtetést tanári csoportok végezték, különböző feladatkörökkel: „osztálycsoport” (nagyobb iskolákban „évfolyamcsoport”), „tantárgyi csoport”, „irányító csoport” és a „menedzser csoport”. A „évfolyamcsoportban” vagy „osztálycsoportban” azok a tanárok vettek részt, akik egy adott osztályban vagy évfolyamon tanítanak, és elkezdték használni az új módszert, programot. Feladatuk a bevezetés koordinálása, a tanulók szempontjából való gondolkodás. A „tantárgyi csoportba” az azonos tárgyat tanító tanárok tartoztak, a fő feladat a konkrét tananyagfejlesztés volt. A „menedzsercsoport” mellett, amelybe az iskolavezetés tartozott a szokásos feladatkörrel, választottak egy „irányító csoportot” is abból kiindulva, hogy az iskolavezetés annyira elfoglalt az iskola működtetésével, hogy a pedagógiai fejlesztés koordinálásával mások foglalkoztak. Ez a csoport koordinálta az összes csoport munkáját, ellenőrizte a projekt haladását, szervezte a továbbképzéseket, a kommunikációt a szülőkkel, a gyerekekkel, a fenntartóval. Az irányító csoport tagjait választották, időnként cserélték, de igyekeztek a folyamatosságot azzal biztosítani, hogy legalább két évig maradjanak a tagok ebben a csoportban (Eckart et al. 2005).

Ebben a szervezési keretben tehát a fejlesztés lebonyolítása teljesen kikerült az iskola mindennapi hierarchiájából, a párhuzamosan működő csoportok között vannak olyanok is, amelyek irányító, koordináló szerepet látnak el. Az ilyen típusú teljes autonómia azonban nagy kihívást jelent: minél kevésbé autonóm az iskolai szervezet normál működése, annál nehezebb megindítani az innovatív folyamatokat és felépíteni egy ilyen hálózati struktúrát. Sok esetben az iskolavezetés dönt a projekt beindításáról, ezért sokszor a két struktúra, tehát a fejlesztési projekt és az iskolai hierarchia erősen összekapcsolódik. A fejlesztés kezdetekor többnyire az iskolavezetés tervezi, szervezi és irányítja a projektet, koordinálja a csoportok munkáját, többnyire idő kell ahhoz, hogy a fejlesztési projekt autonómiája kiépüljön.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanárok egymástól tanulásán és együttműködésén alapuló fejlesztési projekt nagyon hatékony megoldás, hiszen átfogóan, rendszerbe szervezeten képes kezelni a tanárok problémáit. Sokszor az iskolákban a tanárok izoláltan küzdenek a kihívásaikkal, holott általában a felmerülő akadályok nem csak tantárgyi szintűek, és nem feltétlenül csak egy tanárt érintenek. További előny, hogy az egységbe szervezettség felerősíti a hatást, hiszen a tanuló nem kényszerül arra, hogy eltérő pedagógiai kultúrákhoz alkalmazkodjon, illetve az egyes tantárgyakon belüli összehangolt fejlesztéseknek van egymást erősítő hatása is. A változások elérik az osztálytermet, és általában tartósabbak lesznek attól, hogy a tanárok – lévén aktív megvalósítók – érdekeltek a rendszer fenntartásában. Így nagyobb eséllyel változik a tanárok nézetrendszere, attitűdje is, nem csak a felszínen, a módszertanban jelentkezik változás. Mivel a közös munkához folyamatos csapatépítésre is szükség van, jellemző „mellékterméke” ezeknek a projekteknek, hogy a tantestületben jelentősen javul a munkahelyi klíma, a közösen elvégzett munka, a közös sikerek erős összetartozás-élményt alakítanak ki, és segítik a tanárokat abban, hogy a nehézségeket is meg tudják élni feladatként, továbbá a kis fejlődéseket is sikerélményként. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a hálózati tanuláson, tanári autonómián alapuló önfejlesztés, amely komplex módon hat az intézményi keretekre és a szervezetfejlesztésre is, hatékony módszer lehet a pedagógiai modernizációra az oktatási intézményekben. Ennek a fejlesztésnek azonban nagyon komoly korlátai is vannak, összegezzük tehát azokat a várható kihívásokat, amelyek arra várnak, aki egy közoktatási intézményben elindítana ma egy ilyen fejlesztést.

NEHÉZSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI PROJEKTEK MEGVALÓSULÁSA SORÁN

Az eddig felsorolt lehetőségek mellett nehézségekkel és kihívásokkal is számolnia kell egy szervezetnek, ha a problémái megoldására autonómián és együttműködésen alapuló fejlesztést akar indítani. Az iskola ugyanis része a társadalomnak, azok az alapvető problémák, amelyek nehezítik a mindennapokat a mai magyar társadalomban, leképeződnek az iskolában is, továbbá az oktatáspolitikai környezet is behatárolja a lehetőségeket. Épp az alapelvek, tehát az autonómia és a kooperativitás megteremtése jelenti ezekben a projektekben a legnagyobb kihívást. Néhány iskolafejlesztési projekt¹ tanulsága alapján gyűjtök össze egy-két jellemző problématerületet.

Az iskolafejlesztési projektekre általában krízishelyzetekben kerül sor, többnyire csak akkor vállal ugyanis egy tantestület ekkora erőfeszítést, ha a mindennapi kudarcok és nehézségek elviselése már nagyobb energiát igényel, mint egy új dolognak az elindítása. A megélt kudarcok háttere sokféle lehet, de jellemzően a következő okok vagy ezek kombinációi indítanak el fejlesztéseket: az új generációk tanulási és médiafogyasztási szokásaihoz igazodás; a tömegesedés következtében más tanulói csoportok jelennek meg az intézményben; a szegregálódó intézményben megnövekszik a szegény, hátrányos szociális helyzetű tanulók aránya; sok európai országban a multikulturális környezet jelenik meg kényszerítő körülményként. A kialakuló nehézségekre azonban különböző módon lehet reagálni: az egyik lehetséges út az előre menekülés, tehát az útkeresés, a megoldás keresése, a másik lehetőség azonban a probléma hárítása és az ezzel járó frusztráció elviselése. Sok okból a magyar társadalomban nagy a hagyománya a második útnak, jelentős a tanult tehetetlenség, sok közösség tehát nagyon nehezen jut el oda, hogy a felelősség áthárítása és a frusztráltság tudomásul vétele helyett kockázatokat és többletmunkát vállalva aktív keresésbe, önfejlesztésbe kezdjen. Ez a probléma nem független attól sem, a magyar felnőtt lakosság életében európai összehasonlításban kevésbé van helye az önképzésnek, a formális vagy informális tanulásnak.

A tanárok tehát nehezen vállalják a tanulást, és az iskolák nehezen válnak tanuló szervezetté, mert nem érdekeltek ebben, és nincs elég önállóságuk ahhoz, hogy értékeiket megfogalmazzák és kommunikálják (Szabó et al. 2011, 16). A tanárok túlterheltsége is szerepet játszik ebben a helyzetben, és megfigyelhető egyfajta „reformfáradtság” is a magyar közoktatásban. Ha a vezetés nyomására a tanárok fel is vállalnak egy fejlesztési projektet, akkor többnyire az az elvárásuk, hogy gyorsan, egyszerűen jussanak a végére: kapjanak egy kipróbált kész tananyagot vagy módszert, amely különösebb erőfeszítés nélkül megoldja a problémáikat. A projektek kezdeti szakaszában sok tanárnak csalódást okoz a felismerés, hogy egy nehéz és hosszadalmas, erőfeszítést igénylő tanulási folyamat előtt áll. A közösségben olyan témákról indulnak el beszélgetések, amelyekről korábban kevés szó esett: nyílt vitákat kell folytatni a jó és sikeres tanítás mibenlétéről, a tanulókkal szembeni elvárásokról. Az eddig bezárt tantermek ajtaját ki kell nyitni: megkezdődik a saját gyakorlat reflektív feldolgozása, láthatóvá válnak az egyéni tudáshiányok, gyengeségek és erősségek. A közös munka során a tantestület belső feszültségei is

¹ A szerző a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének munkatársaként részt vett a következő projektek megvalósításában: TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés minőségi megújításáért” projekt; TÁMOP-3.1.16-14-001 „Digitális úton-útfélen komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” projekt.

jobban felszínre kerülhetnek, a különböző megoldási kísérletek során hibák, tévutak, zsákutcák jelenhetnek meg, és ezeknek a pozitív kezelése sem mindig egyszerű. Tehát a szervezet általában viszonylag későn dönt arról, hogy fejlesztésbe kezd, és az ekkor már kimerült, frusztrált közösség hirtelen még több nehézséggel szembesül. A projekt megkezdésekor tehát számítani lehet az elutasításra és a csalódottságra.

Többnyire nehézséget jelent, hogy a demokratikus folyamatok kialakítása, az egyéni felelősség felvállalása, az autonóm döntések sora sok időt és energiát emésztenek fel. A demokratizálódást természetesen nemcsak az iskolai szervezet működésére kell értelmezni, hanem a tanár-diák viszonyra is. A tanárközpontú, ismeretátadáson alapuló pedagógia autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, amelyben a tanuló hallgat, figyel, elfogad, igazodik (Nahalka 2011), a pedagógiai kultúra változása tehát az osztálytermi szintű demokratizálódást is magával hozza, ez azonban sok nehézséget jelenthet a tanároknak. A projektek tanulsága az is, hogy a szervezet szokásrendszere és a tanárok elvárásai miatt nagyon erősíteni kell a projekt elején a csapatépítést, a beállítódások formálását, a szervezetfejlesztést, és kevesebb idő és energia marad a pedagógiai kérdésekre: arra, hogy a változások valóban elérjék az osztálytermet, hogy a tantestület valóban integrálni tudja a változásokat.

Az eddigiekben a fejlesztéseket mindig alulról indulónak írtam le, a projektekben azonban komoly problémát jelent az a kérdés, hogy ki az iskolafejlesztés kezdeményezője. Nagyon ritkán fordul elő, hogy egy fejlesztési projekt tényleg alulról indul, tehát néhány tanár megelégszik a kudarcot vagy egyszerűen csak többet akar, és együtt elindítanak egy fejlesztést. A helyzet ezzel szemben az, hogy a leggyakrabban „középről” indul a fejlesztés: általában van egy erős igazgató a projektek hátterében, aki sok-sok energiával kierőszakolja a közösségből a részvételt. Az „utasításban adott alulról indulás” következménye azonban az, hogy ez a részt vevő tanárok erre fogékony részének továbbra is megadja a hárítás lehetőségét. A fejlesztés ilyen értelemben menedzsmentprobléma is, és ezért szükséges, hogy az iskolavezetés ebben támogatást kapjon. Természetesen arra is van példa, hogy a fejlesztést előírják, tehát az oktatáspolitikai kezdeményezés. Egy ilyen „felülről” indított fejlesztésben kulcsszerepe van a helyi vezetésnek, hiszen ő tudja elérni, hogy a tantestület meglássa a lehetőséget ebben a munkában. Az önkéntesség (hiánya) egy alapvető probléma ezekben a projektekben, bár kétségtelen tény, hogy amikor már látszódik a siker, például a tanulók jelzik, hogy tetszik nekik az új módszer, akkor általában megnő a vonzereje a többi tanár számára is, tehát viszonylag gyorsan felszámolódik magától a korábbi ellenállás. Ebből adódik az a korábban már említett dinamika, hogy általában nem az egész tantestület kezd el dolgozni a fejlesztésben, csak egy része, és fokozatosan bővül a kör. Ehhez kapcsolódik az a gyakorlati kérdés, hogy ebben az átmeneti helyzetben hogyan tudják kezelni a tanárok terhelésében megnyilvánuló különbségeket, hogyan honorálják a befektetett többletmunkát.

A hálózati tanulás kiinduló feltétele a bizalom és a jó kommunikáció (Szabó et al, 2011, 33), és ez jelenti többnyire a következő jelentős kihívást, mert új kapcsolatrendszereket, új kommunikációs csatornákat kell kialakítani a tantestületen belül, sokszor hiányzik a közös nyelv is a reflexióhoz vagy a problémák leírásához. A belső kommunikáció továbbfejlesztése is sok erőfeszítést igényel, és tudatosan fejleszteni kell a tanárok együttműködési készségeit és hajlandóságát is. A tanároknak meg kell tehát tanulniuk, hogy világosan ki tudják fejteni az ellenérzésüket és a kritikájukat, ám az is fontos, hogy a másik munkájának értékelése során érvényesüljön a perspektivikus megközelítésmód, amely nem a múltbeli hibákra koncentrál, hanem arra, hogy mi sikerült jól, és min lehet még változtatni (Ziebell–Schmiedjell 2012). A korábban már említett pozitív értékelési és hibakultúra tehát nem csak a tanulókkal való munka szempontjából fontos.

A tanárokból általában van félelem az osztályterem kinyitásától, hiszen a kölcsönös hospitálásnak sok iskolában nincs hagyománya. A hálózati tanulás alapja, kiindulópontja az osztálytermi munka, a tanárok mindennapi gyakorlatának megfigyelése, elemzése, értékelése (Szabó et al. 2011, 64), ám ezzel szemben sokszor ellenérzésük van a tanároknak. Ebből a szempontból is türelemre és tapintatra van szükség, fontos, hogy a tanárok megválaszthassák, hogy kinek és a munka melyik fázisában mutatják meg az osztálytermi gyakorlatukat. Általában erősen össze is mosódnak a hospitációk különböző funkciói a tanárok gondolkodásában, márpedig ezeket a fejlesztési projektben határozottan el kell különíteni. A tanórakutatás a fejlesztési folyamat alapja, ennek fő célja a tanárok közös tanulása, ennek tehát nincs sem tanácsadási, sem ellenőrző, monitorozó funkciója. Ilyenkor a hospitáló tanár és az órát megtartó tanár közösséget képez, nincs közöttük hierarchia. Ettől eltér a tanárok egymást segítő tanácsadó, mentoráló típusú hospitálása, ilyenkor ugyanis érvényesülhet az, hogy az egyik tanárnak nagyobb tapasztalata van valamiben, ráadásul ebben a helyzetben a hospitáló tanár „külső szemként” jelenik meg az órán. Működő projektekben ilyen típusú óralátogatásra úgyis sor kerülhet, hogy a tanár külső megfigyelőt igényel valamilyen probléma azonosításához vagy megoldásához, de az új kollégák belépésekor is szükség lehet egy tapasztaltabb kolléga segítségére megfigyelőként. A harmadik hospitációs lehetőség a minőségellenőrzési célú hospitáció, bár ennek is fő célja általában nem a klasszikus tanfelügyelői típusú ellenőrzés, hanem a problémák érzékelése és közös megoldása, illetve információgyűjtés arról is, hogy a tanárok mennyire hajlandók foglalkozni a problémákkal, illetve mennyire képesek megoldani azokat. A projektekben sokszor nehézséget jelent, hogy a tanárok nehezen különítik el ezt a három funkciót, alapvetően ellenőrzésként fogják fel az óralátogatást, érdemes ezt nagy körültekintéssel kezelni.

Számtalan más nehézség is felmerülhet, ezek közül kiemelkedik még a szakmai támogatás problémája, tehát az a problémakör, hogy kik azok, akik szükség esetén facilitátorként, trénerként, coachként segítik a folyamatot a tantestületben. Ebben a tekintetben nagy tartalékok vannak ebben a rendszerben, hiszen lehetőség nyílik az egyetemeken és az iskolák közötti együttműködésre, tehát az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására.

ÖSSZEGZÉS

A pedagógiai modernizációnak nagy a tétje, a jól és eredményesen működő iskola egyrészt minőséget nyújt a tanteremben, és így a felnövekvő generációt jobban felkészíti a jövőre, másrészt azonban hozzájárul a tanárok és a diákok elégedettségéhez és boldogságához is. A közoktatás jelenlegi közege nem kedvez az önálló utak keresésének és az alulról induló fejlesztéseknek, nagy a rendszerben a reformok iránti rezisztencia is. A reformok korábbi sorsa azt is mutatja, hogy az iskolai szintű fejlesztésekre nagy szükség van. A nagy struktúrák és szabályozók változása ugyanis nem jut el automatikusan a tanterembe.

Fontos lenne, hogy a hárítás és hibáztatás helyett a tanárok a tanulók fejlesztésére koncentráljanak, és ez nem csak a tanulók érdeke. A problémák és nehézségek feltárása és megoldása olyan folyamatokat indít el, amelyekről a tanárok jobban érzik magukat az iskolában, és ez az előfeltétele annak, hogy a gyerekek is szívesen járjanak oda. Ebben szerepe lehet annak, hogy egy ilyen fejlesztésben a tanárok alapvetően felelős, cselekvő értelmiségiként működnek, de nyilvánvalóan türelem kell ahhoz, hogy ezt valóban meg is tudják élni a

résztevők. Ha csökken a mindennapi kudarc, az felszabadítóan hat a tanárra és a tanulóra egyaránt. A tanulók általában nagyon gyorsan érzékelik a változást, és örömmel vállalják a többletmunkából rájuk eső részt. A fejlesztésekben modellként működő iskolákban megfigyelhető, hogy a gyerekeket is büszkeséggel tölti el, hogy a tanáraik mintaként szolgálnak másoknak.

Az iskolafejlesztési projekt nagy előnye, hogy az osztályteremben is érzékelhető változást jelent, amit a tanárok összehangoltan és egymást segítve valósítanak meg. A tanárok egy aktív tanulási folyamatban alakítják át a saját meggyőződéseiket és tanítási módszereiket azért, hogy a tanulók támogató környezetben tanulhassanak, és a tanulást kreatív és örömteli folyamatként élhessék meg. A közös munka megerősítheti a tanárokat és a tantestületet, javul a tanári közösség kollektív önismerete, és jó esetben kialakulnak az innovációnak a keretei, formái, és ez inspiráló munkakörnyezetet jelent.

A tagadhatatlan előnyök ellenére azonban kihívásokkal is számolni kell. A projektek megvalósításához szükséges eszköztudás és készségek terén általában mutatkozik kompetenciahiány, ezek azonban erősíthetők a projektben. Általában erősíteni kell a tanárok reflektivitását, együttműködési készségét és a pozitív viszonyulásukat a problémákhoz, a hibákhoz. A társadalomban is megmutatkozó deficitesek területek jelentik többnyire a legnagyobb kihívást, ezek a demokratikus szabályrendszerek, megállapodások kialakítása és betartása, továbbá az autonómiával járó felelősség megélése. A projekteknek ilyen értelemben lehet pozitív, társadalomformáló szerepe is, hiszen ha a tanárok között megerősödik a bizalom és az együttműködési készség, akkor tudják erősíteni az osztályteremben is ugyanezt, a demokratizáló iskola pedig erősíti a társadalom demokrácia iránti igényét is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice.* (2002) Assessment Reform Group http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment_basis.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. december 5.)
- Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk., 2008): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztő program kézikönyve. (2000) Budapest, Oktatási Minisztérium. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kozoktatasi/comenius-2000-program> (Utolsó megtekintés: 2014. július 1.)
- Eckart, Wolfgang – Endler, Susanne – Schmied, Hans B. – Singer, Eva-Maria (2005): *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis.* Göttingen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Institut für berufliche Bildung u. Weiterbildung e. V.
- Einhorn Ágnes (2015/a): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn Ágnes (2015/b): A tanulási eredmények elismerése a közoktatásban. Kutatási összefoglaló. In: Ütőné Visi Judit (szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés.* Budapest, Oktatási Hivatal. 177–222.
- Einhorn Ágnes (2015/c): Pedagógiai kultúráváltás – de hogyan? In: Knausz Imre – Ugrai

- János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 57–75.
- Gardner, John – Harlen, Wynne – Hayward, Louise – Stobart, Gordon (2008): *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards*. Assessment Reform Group. <http://www.qub.ac.uk/aria/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. szeptember 17.)
- Gordon Győri János (2007): Tanórákutató. Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2. szám. 15–23.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2006): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Imre Anna (2015): Validáció és közoktatás. In: Útőné Visi Judit (szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés*. Budapest, Oktatási Hivatal. 223–261.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kapusi Angéla – Ugrai János (2015): Reformok hullámcsapásai között. Oktatáspolitikai változások és a pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 13–29.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio. 15–25.
- Klippert, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Knausz Imre (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 2015. 43–56.
- Kullberg, Angelika (2010): *What is Taught and What is Learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg, University of Gothenburg. [Gothenburg Studies in Educational Sciences 293]
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *tani-tani online*, 2011. febr. 28.
- OECD (2010): *The Nature of Learning: using research to inspire practice*. Paris, OECD Publishing.
- Referencing and Self-certification Report of the Hungarian Qualifications Framework to the EQF and to the QF EHEA. (2015) (Szlamka Erzsébet ed.) Budapest, Educational Authority, Hungarian National Coordination Point.
- Rolff, Hans-Günther (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten – Helsper, Werner – Holtapples, Heinz Günter – Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Klinkhardt UTB. 29–36.
- Skalicky, Jane – West, Melody (eds, 2011): *UTAS Community of Practice Initiative*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching. http://www.teaching-learning.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf (Utolsó megtekintés: 2016. márc. 2.)

Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Ütőné Visi Judit (szerk., 2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés*. Budapest, Oktatási Hivatal.

Vass Vilmos (2003): Az iskolai minőség mutatói. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 1. szám 36–46.

Ziebell, Barbara – Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Neu. Berlin etc., Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 32.]

3

A tanítók és a reflexió

Molnár Béla

A PROBLÉMA BEMUTATÁSA ÉS A KUTATÁS INDOKLÁSA

A tanári nézeteket kutatók közös megállapításai között többször szerepel, hogy a tanároknál kialakul egy nézetrendszer, amely segítséget nyújt nekik a bonyolult jelenségek strukturalásában, megértésében, és meghatározza gyakorlati tevékenységüket. Falus (2001) azt is megfogalmazta, hogy a pedagógusok csak a nézeteikkel, gyakorlati pedagógiai tudásukkal összeegyeztethető módszereket és eljárásokat fogják értelemszerűen alkalmazni a gyakorlatukban. A pedagógusokat támogathatja az osztálytermi gyakorlat megfigyelése és elemzése, a reflektív tanításra való törekvés, a saját tevékenységre való reflexió, hogy megismerjék, tudatosítsák és szükség szerint megváltoztassák saját nézeteiket és ennek következtében osztálytermi tevékenységüket; végső soron az osztálytermi gyakorlat reflexiója visszahatással lehet a gondolkodásra, a pedagógusok nézeteinek tartalmára.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a tanítók reflektív gondolkodásának tartalmát, jellemzőit, a reflexió szerepét pedagógiai munkájukban. A kutató arra vállalkozott, hogy kvalitatív pedagóguskutatást végezzen strukturált interjúkkal és metaforaelemzéssel.

A REFLEXIÓ

„Dewey (1933) a reflektív gondolkodást aktív, kitartó és alapos megfontolásként definiálja, amely által a tudás bármilyen feltételezett formáiról következtetések vonhatók le az ismeretszerzés érdekében.” A reflektív pedagógus „az, aki, tudatosan irányítja saját és tanulóinak munkáját, keresi az ok-okozati összefüggéseket, és előremutató (jobbító) szándékkal folyamatosan értékeli szakmai tevékenységét”. (N. Tóth, 2015, 208.)

„A reflexió szintjeinek [sajátos] megközelítését adhatja Korthagen (2004) »Hagyma-

modell«-je, melyben a pedagógusok pszichikus képződményeinek rendszerét vázolja fel.” (Szivák, 2010, 19) Korthagen a tudatosságot nemcsak a tevékenység szintjén értelmezi, hanem a pedagógus szakmai identitásának és küldetéstudatának szintjén is. (Füzi, 2012, 34)

„Griffith és Tann (1992) modelljében a reflexiónak öt különböző típusa szerepel a következők szerint:

- Azonnal és automatikusan, tudatosság nélkül működő reflexió, mely közvetlenül a cselekvésben nyilvánul meg. Például a tanár válaszol a tanulóknak, vagy spontán kezel egy helyzetet.
- Tudatosan átgondolt reflexió, mely rövid töprengés után a tevékenység gyors megváltoztatásához vezet. Például a tanár a tanulók viselkedését figyelembe véve megváltoztatja a tanítás módszerét vagy ütemét.
- Kötetlen reflexió a tevékenységről. A tanár szabadon gondolkodik az órák eseményeiről, élményeiről.
- Szisztematikus reflexió, mikor a tanár csaknem kutatói elmélyültséggel elemzi tevékenységét.
- Hosszú távú reflexió, melynek során tudományos elméleteket is felhasználva a tanár saját elméletét átalakítja.” (Füzi, 2012, 31)

A reflexió, amely a tevékenységet megelőzi és követi az érzelmek mellett számottevő szerephez jut a racionalitás, a gondolkodás, a döntés. „Nagy Mária (2001) ezt a reflexiótípust tartja megfelelőnek arra, hogy a pedagógusok tudatosítsák a foglalkozásokon megvalósított tevékenységük, viselkedésük mozgatórugóit, feltárják annak ok-okozati viszonyait. Mason (2002) a tudatos és szisztematikus elemzéstől azt reméli, hogy így képessé válnak a pedagógusok tevékenységük indoklására, például egy adott helyzetben alkalmazott módszereikkel kapcsolatban. Falus Iván (2001) szerint a reflexiónak ki kell terjednie a tevékenységen kívül az azt előkészítő tervekre is. Így biztosítható, hogy a tapasztalatok, a visszajelzések befolyást gyakoroljanak a tanítás következő fázisára és betöltsék tevékenységfejlesztő funkciójukat.” (Füzi, 2012, 33)

A tudatos reflexió folyamatának lépéseit Szivák Judit (2003) a következőkben látja: a probléma felismerése és összevetése más, de hasonló esetekkel, a helyzet sajátosságainak felderítése, megoldási lehetőségekkel kísérletezés, a következmények várható és nem várható elemeinek átgondolása.

„Tókos Katalin (2005) a reflexió gyakorlatának a módszerekkel vagy a tanári tevékenységnek bármely elemével való kísérletezést tekinti, melytől a pedagógus eredményességet remél. Lénárd Sándor (2009) úgy véli, hogy a kollégáktól való tanulás is a reflexió körébe sorolható.” (Füzi, 2012, 35)

Az önreflexió és a szakmai fejlődés fogalma összefonódik, a szakmai fejlődés sikereket is magában foglal. A fejlődés, az önbizalom, az önreflexió révén eredményez egy még erősebb ragaszkodást a tanítói pályához.

Köcséné Szabó Ildikó (2011) a reflexió helye és a tanítási óra kapcsán összefoglalja, hogy a „tanítási óra közbeni gyors reagálás és megfelelő döntéshozatal gyorsan mozgósítható, sok elemből álló sémarendszert követel, amit a tanárjelöltek és a kezdők számára még nem áll rendelkezésre. A cselekvés közbeni reflexió szakértő szintű tanári feladat, amely a gyakorlat során alakul. Ebből az tűnik ki, hogy a tanári fejlődés szintjei is befolyással vannak a reflexióra. (Kimmel, 2006)” (Köcséné, 2011, 147)

HIPOTÉZISEK

1. A tanítók ismerik, találkoztak a reflektív tanítás fogalmával.
2. Értik a reflektív tanítás célját.
3. Munkájuk során gyakran reflektálnak élményeikre, pedagógiai helyzetekre, szituációkra.
4. A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira.
5. A sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen.
6. A kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A szóbeli kikérdezésbe tanítói oklevéllel rendelkező és a 6-10 éves korosztály nevelésében, oktatásában munkakört betöltő személyeket válogattunk be. Az interjúk elkészítéséhez 34 tanítót kerestünk meg kérésünkkel, közülük 16 fő vállalkozott a beszélgetésre. Strukturált és strukturálatlan interjú ötvöztetésével, metaforaelemzéssel dolgoztunk. A kikérdezettek közül a legfiatalabb 24 éves volt, a legidősebb 59, az átlagos életkor 39 év lett. Az életkorból adódóan tanítói munkakörben átlagosan 15 évet töltöttek el, pályakezdő fiatal pedagógus 5 fő volt. Az alsó tagozaton nevelő-oktatók fele nagyobb városban dolgozott, míg a másik fele kisvárosban, faluban látta el feladatát. Kutatásunkba Nyugat-Magyarország három megyéjének pedagógusait terveztük bevonni, de Győr-Moson-Sopron megyéből nem sikerült interjúalanyokat találni. A megkérdezettek főként Vas megyében dolgoznak, kisebb részben zalai iskolákban nevelnek.

AZ INTERJÚ

Konkrét kérdéseket tartalmazó adatgyűjtési eszközt állítottunk elő, az interjúk fajtáinak ötvöztetése vált megvalósíthatóvá. A strukturált interjú fő témaköreihez (alapadatok, a reflektív gondolkodás és gyakorlat feltárása) alapján szükséges volt a kérdések tervezése, ezt egészítettük még ki a „strukturálatlan beszélgetés” lehetőségeivel. Fajtáját tekintve ezek alapján a „szakmai mélyinterjú” (Nádasi, 1996, 195) megnevezés illik az alkalmazott eljárásra.

A METAFORATECHNIKA

„A tanárok implicit teóriáinak, nézeteinek feltárása kapcsán az egyik legújabb módszeregyüttes a metaforatechnika, mely azon alapul, hogy mivel a hitek, meggyőződések és ismeretek rendszere a legkevésbé verbalizálható és tudatosítható tartalmak, így egy hasonlatra épü-

lő képalkotással lehetne azokat megjeleníteni, feltárni.” (Szivák, 2010, 34.) Fogalmak képi hasonlat formájában történő megfogalmazása fordult elő az interjúk kérdéssorában. Az interjúk során a következő két hasonlat megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

TANÍTÓK REFLEKTÍV GONDOLKODÁSA

A 16 interjúalany mindegyike hallott már a reflektív gondolkodásról. A legtöbben a pedagógusok portfóliójának készítésekor találkoztak ezzel a kifejezéssel. Számosan a mesterképzésben tanultak erről, voltak, akik külön tantárgyként is tanultak a témáról, valamint a mesterképzés végén a blokkszeminárium alatt tudtak meg sok hasznos információt a tanári portfólió elkészítése kapcsán. A kikérdezettek egy kisebb csoportja szintén egy szervezett képzés keretében, a mentorképzés alatt foglalkoztak a reflexióval. A kezdő tanítók a szakmai gyakorlatuk során a mentoroktól is hallottak már a reflektálás hasznosságáról, de az összefüggő szakmai gyakorlaton is reflektálni kellett a hallgatónak tanítási óráikra, problémák megoldására, a pedagógiai szituációkra. Néhányan a képzéseken tanuló kollégáiktól is sokat hallottak e kérdéskörrel.

A REFLEKTÍV TANÍTÁS FOGALMA, CÉLJA, ALKALMAZÁSÁNAK GYAKORLATA

A reflektív gondolkodás fogalmát mindannyian jól értelmezve megfogalmazták, mely szerint a reflektív tanítás biztosítja a pedagógiai munka állandó önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést. A továbbiakban bemutatásra kerül néhány fogalommeghatározás.

A kezdő tanítók közül KI.24 számú tanító definíciójában az önellenőrzés megtalálható, de a cél ismertetése elmarad, de az interjú későbbi szakaszában a tanári reflexió céljáról szólva helyére kerül ez is:

„Önmagáról és a munkájáról alkotott saját véleménye, meglátása, tapasztalata, melyekben következtetéseket von le.”

„A fejlődés és fejlesztés. Saját magunk és a tanulók, sőt a tananyag vagy akár az iskola számára is. Mivel tehetjük még eredményesebbé, hatékonyabbá.”

Egy másik pályakezdő (KI.25) esetében azonban erről is, vagyis a fejlődésről is szó van: „Önkritika, ami segíti a pedagógust az önfejlődésben.”

31 éve a pályán lévő tanító (T31.49) meghatározása a következőkben adja meg a fogalmat: „Egy komplex önértékelési módszer, ami sokat segít abban, hogy saját munkánkat tökéletesítsük.

Feltételezi egy olyan képesség meglétét, amellyel képesek vagyunk önmagunkat kívülről tekinteni, hibáinkat észrevenni.”

A tudatosan elemző gondolkodás szavakba öntve jelent meg egy másik, nagy tanítási gyakorlati tapasztalattal bíró kolléganőnél (T30.50):

„Befelé figyelés, önelemzés, válasz a külső jelzésekre. Tudatos törekvés a fejlődésre, megújulásra.”

Egy részletező definíciót hallhattunk a T13.39 számú kolléganőtől:

„Visszatekintés egy elvégzett feladatra – a megvalósult tevékenységek, azok lépései, hangulata, eredményessége szempontjából összevetés az eredeti tervekkel – a kettő különbsége lehetséges okainak feltárása – tanulságok megfogalmazása a jövőre nézve, hasonló tevékenységek tervezésekor, megvalósításakor (önismeret, óra- vagy tevékenységszervezési kérdések, tanári magyarázat minősége, hossza, időgazdálkodás, a tanítványokkal való együttműködés sikeressége stb.)”

Arra a kérdésre, hogy mikor van szükség a reflexióra, több válasz is érkezett, a legtöbb hosszú felsorolásból áll, de van rövid és helytálló, igaz állítás is.

Az előző kérdések hatására nagyon leszűkítette a lehetőségeket válaszában a K4.27 számú kezdő tanító, szerinte ugyanis csak:

„Portfólió készítés során, minősítő eljárás során.”

A kezdők közül többen csak azt fogalmazták meg, hogy az óráik után van rá szükség. A tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, de kettő kezdő esetében is megjelenik a reflexió folyamatos, állandó jelenléte:

„Minden nap végig kell gondolnunk, hogy amit csináltunk, tanítottunk, mondtunk, helyes volt-e, kell-e rajta változtatni, módosítani a következő alkalommal.” (K1.24)

„A tanári munka során folyamatosan. Pl. egy-egy óra után, egy-egy témakör lezárása után, a tanulók értékelése után, nevelési helyzetek megoldása után stb.” (T18.47)

A szavakat hallgatva a fásultság, a rutin elleni eszközként is alkalmazható a tanári reflexió, T32.54 szerint erre ez is jó lehetőség:

„Tulajdonképpen nap mint nap reflexiót végzek. Gondolatban. Szinte minden nap foglalkozok az aznap történetekkel, hazaérvén sem tudok kikapcsolni, tovább foglalkoztat gondolatban, amit aznap csináltunk.

Észrevettem, hogy sokkal többet »agyalok« rajta, ha valamivel nem vagyok megelégedve, mint ha igen. Ha különösen izgat egy probléma, közvetlen kollégáimmal is szoktam róla beszélgetni, jól oldottam-e meg. Minden ilyen esetben másnap, vagy az első adandó alkalommal tanítói munkámban is visszatérek rá.

Ezenkívül még jóleső elégedettséget is szoktam érezni, ha valami nagyon jól sikerül, és ezzel legalább gondolati szinten foglalkozok. Észrevettem, hogy ez milyen hasznos a fásultság elkerüléséhez.”

A kollégák bevonása a probléma megbeszélésébe egy másik iskolában tanító pedagógus életében is komoly szerepet kap (T18.44):

„Ha nem is minden tanóra, vagy helyzet után, de legtöbbször reflektálok. Ha valami érdekes, helyzet, probléma élmény ér, meg szoktam osztani kollégáimmal, gyakran kérem a véleményüket, de ez természetesen kölcsönös. Havonta tartok bemutató órákat egy pályázat keretében,

ezt minden alkalommal workshop követ, így más iskolák pedagógusaival is elemezzük az órát. A tanmenetembe beszúrtam egy megjegyzés rovatot, ide röviden bejegyzem a reflexióimat, hogy tudjak vele segíteni az alattam lévő évfolyamon tanítónak.”

A TANÓRAI HELYZETEK AZONNALI KEZELÉSE

Az interjúalanyok mindegyike, legyenek ők kezdő vagy tapasztalt pedagógusok, a tanórai helyzetek azonnali kezelését fontosnak tartják, a terveiken azonnal változtatást hajtanak végre, ugyanakkor a tanórák utólagos átgondolását is fontosnak tartják ezek után. A kezdők általában a fáradt, dekoncentrált, figyelmetlen tanulók miatt érzik szükségesnek a változtatásokat, addig a pályán régóta működők a gyerekekhez igazítják a folytatást.

Az egyik gyakornok mondta:

„Előfordult már, igyekszem az előre eltervezett célokat megtartani. Viszont vannak olyan esetek, mikor a tanulók fáradtabbak, nehezebben koncentrálnak, ilyenkor pár perc pihenő, mozgás segíthet az óra folytatásában.” (KI.25)

A gyakorlott tanító (T18.44) tanulói sajátosságokra figyelő attitűdje alapján ezen okok miatt változtat az óráján:

„Rugalmas vagyok, nem erőltetem mindenáron a tervezett dolgaimat. Ha azt látom, hogy nem megy úgy a tanóra, ahogy terveztem, változtatok. Ennek okai legtöbbször a tanulók tudásához, magatartásához kapcsolódóak. Gyakran túltervezem az óráimat, ilyenkor szelektálok a feladatok között, SN1 tanulóknál gyakran módosítok, könnyíték az eredeti feladaton. Ha nem úgy megy, segédeszközt iktatok be. Nem az a célom, hogy a saját tervem megvalósítsam, hanem az, hogy a gyerekekhez igazítva, hogyan lehet a tanóra a leghatékonyabb minden tanuló számára.”

REFLEKTÁLÁS AZ ÉLMÉNYEKRE

A kikérdezett kolleganők élményeik vizsgálatakor (sikeres, esetleg rosszul sikerült óra esetében) a tanulókkal kapcsolatos elemek átgondolása sokszor szerepet játszott, de a módszertani újításokra is összpontosítottak. Az interjúkban elhangzottak alapján diákjai nézőpontját sok tanító figyelembe veszi.

T34.55 számú kolléga a sikeres tanórájának okaiként a következőket nevezte meg:

„előzetes ismeret »ismerete«

a tanulók képességeinek ismerete

a tananyag ismerete

megfelelő szervezés

változatos munkaformák

érdekeségek megismertetése”

A T18.45 számú pedagógus listájában is szerepelnek a tanulói sajátosságok:

*„Átgondolt tervezés, alapos előkészülés,
jó csoportszervezés,
életkori sajátosságoknak megfelelt,
mindenki a neki tetsző és megfelelő feladatot végezhet a csoportjában.”*

A következő listában is fontos, hogy a gyermekkel kapcsolatos elemeket jól gondolja át a pedagógus, hogy hatékonyabb, eredményesebb legyen az órája, foglalkozása, a listát TI8.44 számú „tanár” állította össze:

*„Saját tudás, tájékozottság, kreativitás,
Gyerekek pillanatnyi állapota, tudása,
Tanítói rugalmasság,
Érdekes eszközök, nem csupán könyv, füzet,
Cselekvési helyzetek biztosítása,
Kooperatív csoportok önálló működése.”*

KÖVETKEZTETÉS

A tanítók mindegyike ismeri, már találkozott a reflektív tanítás fogalmával. **Értik a reflektív tanítás célját.** Munkájuk során gyakran, folyamatosan reflektálnak élményeikre, a pedagógiai helyzetekre, szituációkra. A tanítók érzékenyek a tanulói jellemzőkre. A tervezés során, a pedagógiai folyamatok közben tekintettel vannak a gyermekek sajátosságaira. Az 5. hipotézis, miszerint a sikerélmény segíti a tanítókat, hogy munkájuk eredményesebb, hatékonyabb legyen, csak részben igazolható. Fűzi Beatrix kutatásából megismerhettük, hogy „a sikeres tanárok a helyzetek gyors kezelésével, spontán reflexióikkal tűnnek ki. A tudatosság legnagyobb mértékben – bár nem szignifikánsan – a sikertelen tanárok jellemzője. A tevékenységet követő, kötetlen reflexió tekintetében nincs számottevő különbség a vizsgált tanárok között. A sikeres tanárok tehát intuícióikra, spontaneitásukra alapozva, megtalálják a tanórai helyzetek kezelésének megnyugtató módját, érzelmeik bátrabb felvállalása, kifejezése jellemzi őket. A sikertelen pedagógusok reflexiójával kapcsolatos Q-rendezés elemzéséből kiderül, hogy a diákoktól érkező jelzéseket és azok értelmezését kerülik, ugyanakkor reflexióik intenzív módszertani fejlesztésre ösztönzik őket.” (Fűzi, 2012, 176–177) Az utolsó hipotézis, amely szerint a kezdő tanítók a tanítási órákon a gyors reagálásra kevésbé képesek, hiszen nincs mozgósítható sémarendszerük, megalapozott adatok hiányában nem értelmezhető. A kezdő tanítók is arról nyilatkoztak, hogy óra közben eltérnek a megtervezett folyamattól, ha szükséges. A gyakorlatban ezt órai megfigyeléssel lehetne megvizsgálni.

A METAFORÁK ELEMZÉSE

Az interjúk során a következő két metafora megfogalmazására kértük a beszélgetőtársakat a következők szerint:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

„A munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók olyanok, mint ..., mert ...”

A kérdés megfogalmazása szerint általánosságban írtak a tanítók az elkötelezett tanítókról és a reflektáló tanítókról. Érdemesebb lett volna azonban arra kérni őket, hogy saját magukat vegyék alapul a metafora megírásakor.

A 16 interjúalanyból 15-en fogalmaztak meg formailag megfelelő választ, de közülük egy esetben csak egy metaforát mondott el a résztvevő. Tartalmi szempontból nem sorolható a metaforák közé az egyik megoldás:

„Az elkötelezett tanítók olyanok, mint én magas fokú toleranciával, megértéssel. A gyermeket helyezik előtérbe.”

Az összes többi esetben a válaszadók kapcsoltak a hasonlatokhoz magyarázatokat. A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike a pozitív jelentésükkel hívják fel magukra azonnal a figyelmünket. A metaforákat kiválasztottuk a kezdő és tapasztalt tanítók szempontjából. A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, feladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is.

A reflektív tanító „elemzően gondolkodik, és megállapításait beépíti szakmai önértékelésébe, ezáltal szerepvállalása szélesedik, szerepidentitása pedig közelít szakmai szerepének általános, objektív tartalmához. Reflektív gondolkodás során tipikus kérdések megfogalmazásával keresik a választ a tevékenység fontos ismérveinek helytállóságára.” (N. Tóth, 2015, 209.)

A reflektáló pedagógus elkötelezettsége is erősebbé válik a hatékony reflexiós tevékenység eredményeként, hiszen Szarka Júlia kutatásaiból ismerjük, hogy „az elkötelezettség szoros kapcsolatban áll a hivatástudattal vagy hivatásérzettel. A hivatástudat nem más, mint mentális (értelmi) és/vagy emocionális (érzelmi) úton létrehozott azonosulás valamely munka vagy tevékenység alapeszményével. Ennek értelmében az elkötelezettség a hivatástudat gyakorlati kifejeződése, azaz olyan magatartásforma, amelynek révén az elkötelezett személy folyamatosan megfeleltet a hivatástudatában foglalt egzisztenciális önképnek. [...] Amikor a pedagógusok közvetlenül tapasztalják erőfeszítéseik sikerességét, munkájukhoz, munkahelyükhöz, tanítványaikhoz való elkötelezettségük erős nyer.” (Szarka, 2004, 40–41)

1. táblázat: Kezdő tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

édesanyák	nevelnek, oktatnak, szeretnek, védelmeznek és az élet nagy dolgaira készítik fel „gyermkeiket”
én (Nem vehető figyelembe.)	magas fokú toleranciával, megértéssel a gyermeket helyezik előtérbe
életművészek	minden pillanatuk döntő erejű

A kezdő tanítók metaforáiból (1. számú táblázat) a nevelési, tanítási tevékenység iránti elköteleződés jelenik meg, részben a vissza nem térő pedagógiai szituációkban sikeresen és eredményesen helytálló pedagógus képe tükröződik. Talán azért is fogalmazhatta meg a

pályája elején járó, hogy „minden pillanatuk döntő erejű”, mert érzi hivatásának fontosságát, súlyát. Érdeklí, hogy vajon ő az adott percben helyes döntéseket hoz-e. S ennek kettős hatása döntően kijelölheti a továbbiakat: egyrészt a tanuló későbbi fejlődésére, másrészt a saját tanítói pályafutására gondolva.

2. táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái az elkötelezett tanítóról

<i>tyúkanyók</i>	szeretik, vezetik, tanítják a kicsiket, fokozatosan megismertetik velük a világot
<i>versenyzők</i>	mindent alárendelnek a céljuknak
<i>élsportolók</i>	Önmaguk számára vonzó a munkájuk, amit jó lelkiismerettel végeznek. Szeretik, amit csinálnak, és ez érződik is rajtuk. És ami nagyon fontos: mindezt a gyerekek is megérik.
<i>hangyák</i>	Aprólékos munkával, de minden körülmények között igyekeznek elvégezni a maguk által, maguk elé kitűzött feladatokat.
<i>hangyák</i>	mert szorgalmasan, folyamatosan végzik a rájuk bízott feladatot
<i>kertészek</i>	Gondosan megfigyelik, megismerik virágaikat. Kiválasztják, milyen földbe ültetik őket, és a földet úgy készítik elő, hogy a virágok mély gyökereket vethessenek. Igényeikhez mérik a vizet, a tápanyagot és a fényt. Övják, és csak olyan próbának teszik ki őket, melyről tudják, hogy erőfeszítéssel ugyan, de sikeresen megoldhatók. Levágják vadhajtásait, hogy gondozhassák azokat, melyek virágba szökkenhetnek.
<i>kertészek</i>	Akik öntözik, ápolják, övják, a rájuk bízott növényeket, kiirtják közülük a gyomokat, s folyamatosan képzik magukat, mert egészséges, érett növényeket szeretnének termesztetni, s ez nemcsak a növényeknek jó, hanem jó a kertésznek és a kertészeten is.
<i>kertész</i>	A kis palántákból minél szebb, minél többet érő felnőtteket szeretnének nevelni.
<i>tenger</i>	Néha a felszín, néha a mély van előtérben, de kiapadni sosem fognak, szeretetből, ötletből, tudásból. Rengeteg hajó halad át rajtuk, próbálnak utat mutatni nekik.
<i>napraforgók</i>	az energiát és „fényt” adó források felé fordulnak, bármerről is érkezenek azok, de a gyökereik stabilan tartják őket a helyükön
<i>sziklák</i>	akárhogy kínozza az időjárás, szilárdan állnak és nem mozdulnak

A tapasztalt pedagógusok körében a tyúkanyóhoz való hasonlat pozitív érzelmek meglétéről tanúskodik, és egyben ad egy lehetőséget a tanár funkcióját tekintve, s ez gondozáshoz, óváshoz, biztonságérzethez, a szülő szerepéhez kapcsolódik inkább, mint a tananyagra, a tanításra fókuszáló oktató feladatköréhez. (2. számú táblázat)

Az élsportoló és a versenyző hasonlatban a cél, a cél elérése jelentkezik, amiért mindent meg kell tenni. A hasonlatban az is megjelenik, hogy kedvvel végzett tevékenységről van szó.

Az állathasonlatban a hangyák, szorgalmas, felelősségteljes, állandó, folyamatos munkájára utalnak a magyarázatok. A kertész metaforák általában gyakoriak – így ebben a vizsgálatban is háromszor fordult elő – a pedagógiai tevékenységgel összefüggésben. Pozitív végkicsengését a magyarázatokban leljük meg, amelyekben a nevelő szakmai ismeretén nyugvó hozzáértés garantálja a tanulók megfelelő személyiségfejlődését.

A tenger hasonlatban a ki nem apadó gyermekszeretet és tudás jellemzi az elkötelezett tanítót, másrészt, ahogyan a tengeren a hajók sok útvonalon közlekedve érik el céljaikat, úgy a pedagógusok az egyéni tanulói jellemzők alapján (differenciálás) segítenek a gyermekeknek a saját fejlődési útjaik megtalálásában és céljaikhoz való megérkezésükben.

A tárgyakat megidéző hasonlatokban egyszerre jelentkezik az állandóság iránti vágy, illetve a biztos pont, amelyeket a napraforgó gyökérzete, a szikla állandósága jelenít meg, fontos értékekre, állandó, egyetemes, humánus alapértékekre gondolhatunk. A napraforgó ugyanakkor mindig képes a források felé fordulni és állandóan töltekezni.

3. táblázat: Kezdő tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

<i>háziasszonyok a konyhában</i>	mert folyamatosan tapasztalnak, fejlődnek, ízlelnek, s a kudarcok után vállnak egyre rutinosabbá
<i>gyónók a gyóntatószékben</i>	önvizsgálatot tartanak, okokat keresnek, és igyekeznek a jobbra törekedni
<i>a felelősségteljes pedagógusok</i>	tesznek szakmai fejlődésük érdekében
<i>medikusok</i>	az élethosszig tartó tanulást választották

Pedagógusi pályafutásuk kezdetén állók metaforáinak magyarázataiból kitűnik, hogy a reflektivitás fő funkciójában a fejlődést, az állandó tanulási folyamatot látják. Sikerekből, kudarcokból, vagyis a tapasztalatokból tanulva lehetünk még eredményesebbek, miközben ezt önvizsgálattal érhetjük el. (3. számú táblázat)

4. táblázat: Tapasztalt tanítók metaforái a reflektáló tanítóról

<i>kertészek</i>	ami hasznos, jó, azt ápolgatja, ami káros, azt megpróbálja kigazolni
<i>szerelő</i>	javítással foglalkoznak
<i>kutatók</i>	vizsgálati eredményeiket többször is ellenőrzik, több oldalról is megvizsgálják, mert a végső konklúzió megállapításához szükség van alapos mérlegelésre, így szűrhetjük ki leginkább a hibáinkat
<i>kutatók</i>	addig nem lépnek tovább, amíg a mérlegelés, önvizsgálat során meg nem találják a megoldás, a változtatás módját; a siker pedig ösztönzi őket az új feladatok kipróbálására.
<i>kisgyerekek</i>	a kudarcok óvatossá, a sikerek magabiztossá, boldogabbá teszi őket
<i>a jó szülők</i>	mindig tanítványaik javát akarják
<i>számítógép</i>	mindent elraktároz, az adott helyzetben megkeresi a megoldást, és az felidézhető
<i>megújuló energiaforrás</i>	Minél többet merítünk belőlük, annál több érték termelődik újra. A reflexió értelmét abban látom, hogy az élmények, problémák mentén új értékek jönnek létre.
<i>GPS</i>	folyamatosan figyelik és értékelik az utat, amelyen haladnak, az eredmények alapján képesek a legjobb útszakaszok kiválasztására, akadályok esetén az újratervezésre, s mindig képesek megújulni, hogy a modern kor kihívásainak megfeleljenek
<i>malmok</i>	sokat jár az agyuk, de a végére csak megörlik a bűzát (megérlelik a saját megoldásaikat)
<i>kolibri</i>	képes szárnyalás közben megállni és egy helyben gondolkodni

Sokévnnyi tapasztalat birtokában lévő pedagógusok is – a kezdőkhöz hasonlóan – a reflektív gondolkodás értelmét abban látják, hogy az fejlődést hoz, eredményesebbé, sikeresebbé válhatnak általa. (4. számú táblázat)

Több metafora magyarázatában is megjelenik az adott pillanathoz kötődő reflektálás:

„a kolibri képes szárnyalni, de közben képes megállni és gondolkodni”;

„a GPS folyamatosan figyeli a megtervezett út, és a megtett út viszonyát, s ha változnak a körülmények, a jó GPS újratervezi a hátralévő utat”;

„az a számítógép az elraktározott állományából mindig az aktuális elemeket idézi fel, hogy megoldja a problémát”;

„s a jó kutató is módosítja a kutatását, amíg nem lel rá a megoldásra”.

A helyzetek azonnali kezelését tükröző magyarázatok többször is megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

KÖVETKEZTETÉSEK

A metaforákban megjelenő költői képek mindegyike pozitív jelentésű. A metaforákat és magyarázataikat vizsgálva észrevehető, hogy azok nem csupán az elkötelezett, reflektív tanítókat jellemzik, hanem utalnak a tanítói munka céljára, feladataira, a tanár-diák kapcsolat jellemzőire is, s nagyon érzékletesen jelenítik meg a tanítók teóriáit, nézeteit. A helyzetek azonnali kezelését igénylő magyarázatok sokszor megjelennek a tapasztalattal rendelkező tanítók körében.

IRODALOM

- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 21–27.
- Lénárd Sándor (2009): A reflektív pedagógus. *A pedagógus elhivatottsága a változó közoktatásban: XV. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok* c. konferencián elhangzott előadás, pp. 10–18.
- Füzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés*, No. 3-4. pp. 35–49.
- Köcséné Szabó Ildikó (2011): A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió Változó tanárképzés I.*, Savaria University Press, Szombathely.
- Nádasi Mária (1996): A kikérdezés. In: Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 171–211.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 235–250.
- N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press (k. h. n.).
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. szám pp. 65–71.
- Szarka Júlia (2004): *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (k. h. n.).

4 | A tanárok reflexióértelmezése

Dr. Simon Katalin ■ egyetemi docens (NymE BDPK)

A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás előtérbe került napjainkban, mivel mind a tanári mesterszak lezárásának, mind a pedagógus életpályán való előrelépésnek feltétele, hogy a tanárjelölt és majd később a gyakorló tanár képes legyen saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére.

Jelen kutatás célul tűzte ki ezért annak feltérképezését, hogy a reflexió fogalma milyen széles körben van jelen a pedagógiai gyakorlatban. A 108 fő pályán lévő pedagógusnak feltett kérdések a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalommeghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztak.

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik a reflexió fogalmát. Az erről való ismereteik azonban nem túl régiek, részlegesen, illetve pontatlanok.

PROBLÉMAFELVETÉS

A tanári reflexió és a tanári tevékenységről való reflektív gondolkodás napjainkban került előtérbe a pedagógiai gyakorlatban, jóllehet maga a fogalom már Dewey-nál (1997) megjelent. Ma már egyrészt hivatalos elvárás, másrészt a szakmai fejlődés feltétele, hogy tanárjelöltként és majd később gyakorló tanárként képes legyen az egyén saját pedagógiai nézeteinek, gondolkodásának és tevékenységének kritikai elemzésére.

A tanári reflexió, illetve a reflektív gondolkodás megértésének és gyakorlásának alapja a megfelelő szintű és tartalmú elméleti tudás. Ennek megszerzésére szervezett keretek között csupán a bolognai típusú tanári mesterképzéssel (15/2006 [IV.3.] OM rendelet 4. számú melléklete), illetve a pedagógus életpályamoddellal (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013) összefüggésben és elsősorban a tanári portfólió készítésével

kapcsolatban nyílt lehetőség. Képző intézményként azonban nap mint nap szembesülünk azzal, hogy az önreflexió megfogalmazása milyen nehézségekbe ütközik még azok körében is, akik elméleti és gyakorlati képzésben részesülnek. Sok esetben csak magát a tevékenységet, illetve annak egyes részlépéseit képesek szavakba önteni. Az ezekkel kapcsolatos motivációjuk, érzéseik, döntési folyamataik háttere gyakran rejtve marad. Ahhoz, hogy ezen a téren hatékonyabban tudjuk fejleszteni őket, a reflektív gondolkodást nemcsak a szakemberek szemszögéből, hanem a másik oldalról, a hétköznapi pedagógiai praxisból is érdemes megvizsgálni (vö. Szivák, 2013).

REFLEKTÍV GONDOLKODÁS

A reflexió hétköznapi értelemben azt jelenti, hogy valamiről elmélkedünk, átgondoljuk a vele kapcsolatos érzéseinket, gondolatainkat. A tanári reflexió fogalmába azonban nem csak ez tartozik bele. „A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (Hunya, 2014). A reflektív tanítás pedig az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és fejlesztését lehetővé tevő elemző gondolkodás és gyakorlat (Szivák, 2010).

Reflektálhatunk önmagunkra, nézeteinkre, saját tevékenységünkkel kapcsolatos döntéseinkre. De reflektálhatunk a tanulóknak, tanulócsoporthoz magatartására, cselekedeteire, teljesítményére is. A pedagógiai helyzeteket továbbá nemcsak saját szemszögéből, hanem másik személy nézőpontjából is elemezhetjük. Mindezt megtehetjük pusztán gondolati úton, de érzéseinket, gondolkodásmódunkat kifejezhetjük szóban, vagy akár papírra is vethetjük azokat. Az önreflexiót segítheti a pedagógiai helyzetek szereplőivel való párbeszéd. (Szivák, 2010)

Reflektálhatunk a pedagógiai tevékenység közben, a tevékenység után (Schön, idézi Smith, 2001, 2011), továbbá a tevékenység érdekében (Reagen, Case és Brubacher, idézi Falus, 2001).

A reflexió általában három részből tevődik össze: a pedagógiai helyzet ismertetéséből, az adott helyzethez választott módszer melletti érvelésből és a cselekedetek következményeinek mérlegeléséből (Antalné, Hámosi, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013).

„A reflexió kiterjedhet kognitív feltételekre, a tudásra, folyamatokra; motivációkra, érzelmekre; viselkedésre, magatartásra; környezeti feltételekre, tevékenység környezeti kontextusára” (Lenkovich, 2009).

A reflektivitás segítségével eldönthető, hogy mely mások által kidolgozott, kipróbált módszereket vegyük át; egy konkrét szituációban ezek közül melyeket alkalmazzuk; továbbá miként adaptáljuk az adott helyzetre. A reflektivitás eredményezheti azt is, hogy a már ismert sémák helyett új megoldásmódokat találunk és próbálunk ki. (Szivák, 2010; 2013)

A reflektív gondolkodás nyolc lépésben valósul meg. Ezek a probléma meghatározása, a probléma elemzése, a megoldásnál figyelembe veendő kritériumok kiválasztása és fontosságuk megítélése, a megoldáshoz szükséges információk begyűjtése, a megoldási javaslatok összegyűjtése és a kritériumok menti elemzése, a legjobbnak ítélt megoldásmód kiválasztása, a megoldás végrehajtásának megtervezése, a megoldás nyomon követését és értékelését lehetővé tevő módszer meghatározása (Russel, 2003).

A reflektív gondolkodás folyamata a szakirodalmakat figyelembe véve különböző számú és tartalmú szintekkel írható le.

A reflektív gondolkodás Taggart (2005) modelljében három szinten történhet. A technikai szinten egy konkrét és adott problémahelyzet megoldása a cél. A tartalmi (kontextus) szint jellemzője a rutinoktól való elszakadás, alternatív megoldások keresése. A dialektikus szinten pedig kritikai reflexió valósul meg.

Liakopoulou (2012) a tanítás alábbi tartalmi elemeit – a tanítás tárgya, tanterv és tankönyv, tanítási célok, tanítási módszerek, formák és stratégiák, tanítás és a tanulók értékelése, az osztály kezelése – alapul véve a reflexiónak szintén három szintjét határozza meg. A technikai reflexió szintjén a tanár alapvető oktatási feladatokkal kapcsolatos döntéseket hoz. Az értelmező reflexió szintjén az elméleti feltevések mögött meghúzódó didaktikai döntések találhatók. Végül a kritikai reflexió magába foglalja a didaktikai döntések hatását és azok értékelését.

A reflektív szituáció főszereplőjét kiindulópontnak tekintő modellnél a reflektivitás folyamata önvizsgálattal indul, majd a tanítási-tanulási helyzet elemzésével folytatódik, mely releváns megoldások kereséséhez, végül azok kipróbálásához és értékeléséhez vezet (Szivák, 2013).

Valli (1997, idézi Minnot, 2008) a reflexió tartalmát és minőségét együttesen alapul véve öt szintet különböztet meg: a technikai, a cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni, a deliberatív, a személyes, továbbá a kritikai reflexiót.

Griffith és Tann (1992, idézi Falus, 1998) modelljében is öt szint található: az azonnali, automatikus reflexió; a tudatosan átgondolt reflexió; a tevékenységről való kötetlen reflexió; a szisztematikus reflexió és végül a hosszú távú reflexió.

Korthagen (2004) kívülről befelé épülő hagymamodelljének célja a szakmai munka és a személyes hit közötti szakadék áthidalása. Az egyes rétegek a pedagógusok pszichikus képződményeihez (pedagógust körülvevő környezet, cselekvés, kompetenciák [ismeretek, készségek, attitűdök], nézetek, szakmai önzonosság, küldetés) kapcsolódnak, és egymással kölcsönhatásban állnak. Valamennyi a reflexió segítségével alakítható, fejleszthető.

Mivel a reflexió fogalmát a szakirodalom is többféle nézőpontból közelíti meg (pl. Falus, 2001; Szivák, 2003; Kimmel, 2006), ezért a reflektív gondolkodás feltételeit sem könnyű meghatározni.

Kimmel (2006) megállapításait alapul véve a reflektív pedagógus reális önértékeléssel, megfelelő önismerettel és önbizalommal, fejlett metakognitív, interperszonális és kommunikációs készséggel rendelkezik, felelősséget vállal tetteiért, érzelmileg kiegyensúlyozott, az érzelmi terhelésekre jól reagál, flexibilis, nyitott, szakmai tudása megfelelő, nézetektől, hiedelmektől mentes, van ideje és lehetősége a reflexióra, támogató környezet veszi körül az iskolában.

Russo és Ford (2006) szerint a reflexiót akadályozhatja a megszokott gondolkodásmód és cselekvés megzavarása; a védekező érvelés; annak hite, hogy a tanítás személyes sajátosság; hitek, értékek, érzelmek fenyegetettsége; időráfordítás; attól való félelem, hogy az új megközelítés kevésbé hatékony; potenciális veszély az identitásra.

Jaeger (2013) szerint a reflektív gondolkodás gátjai a gyakorlat és a tapasztalat hiánya; kedvezőtlen személyes jellemzők, mint a tárgyilagosság hiánya vagy a kiszolgáltatottság érzése; a tanári szakma jellemzőiből fakadó korlátok; továbbá iskolai és oktatási strukturális problémák.

Felmerül a kérdés, hogy ilyen sokféle nehezítő tényező mellett be tud-e épülni a reflektív tevékenység a pedagógusok mindennapjaiba.

Jelen kutatás egy, a reflexió témakörében folyó nagyobb kutatás¹ részeként célul tűzte ki annak feltérképezését, hogy a hazai gyakorló pedagógusok hogyan értelmezik

¹ „Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése, térségi Pedagógiai Központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon” című, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 azonosítószámú projekt részeként „Reflektív pedagógia a pedagógusképzésben” című kutatás

ezt a fogalmat, miként viszonyulnak hozzá, milyen kontextusban van jelen a pedagógiai gyakorlatban.

A kutatás eredményeként világosabban látható, hogy mely területeken van értelmezési probléma, miben közelítenek és miben különböznek a gyakorló pedagógusok reflexióval kapcsolatos nézetei; milyen mértékben tér el a reflektivitásról való gondolkodásmódjuk. Ezeket az eredményeket elsősorban a pedagógusképzésben kívánjuk hasznosítani a reflektív gondolkodást fejlesztő oktatás során, de továbbképzések anyagába is beépíthetőnek tartjuk megállapításainkat.

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy tisztában vannak-e a gyakorló pedagógusok a tanári reflexió fogalmkörével. Mikor és milyen forrásból szerezték ezzel kapcsolatos ismereteiket? Előzetes tapasztalatokra alapozva feltételeztük, hogy:

A tanári reflexió fogalmáról 1-6 éven belül hallott a legtöbb megkérdezett pedagógus.

A tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok.

A pedagógusok tartalmilag eltérően definiálják a tanári reflexió fogalmát, mely abból is fakadhat, hogy elsősorban informális úton, egymás között próbálják azt értelmezni.

A tanári reflexiót egy-egy folyamat végén tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.

Többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél.

A hipotézisek igazolásához a Google Drive felületen létrehozott online kérdőív a demográfiai adatok mellett részben nyílt és részben zárt lényegi kérdéseket tartalmazott, melyek a reflexió fogalmával való első találkozás időpontjára és forrására, saját megfogalmazású fogalommeghatározásra, a reflektív gondolkodás szükségességére, céljára, területeire, eszközeire, segítő és gátló tényezőire vonatkoztak. Az adatgyűjtés 2014 decembere és 2015 januárja között zajlott. Első körben Vas, Zala és Győr-Moson-Sopron megye iskoláit vontuk be. Majd hólabdamódszer alkalmazásával: ismerős tanítók, tanárok, gyógypedagógusok személyes megkeresésével és a kutatásban való részvételre való felkérésével került sor a minta elemszámának bővítésére. Végül 108 fő, különböző nemű, korú; eltérő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező pedagógus (tanító, általános és középiskolai tanár, gyógypedagógus, egyéb) töltötte ki a kérdőívet.

A MINTA BEMUTATÁSA²

A minta demográfiai megoszlása a következőképpen alakult. A 108 főből 22 fő (20,37%) volt a férfi és 86 fő (79,63%) a nő. A teljes pedagóguslétszám 83%-át nők teszik ki egy 2010-es felmérés alapján (Balázs, Kocsis és Vágó, 2010). A mintát tekintve jelen esetben a férfiak aránya valamivel kedvezőbb volt.

A mintában a pályakezdő pedagógusoktól a nyugdíj előtt állókig mindenféle korosztály képviseltette magát. 7 fő (6,48%) volt 20–30 év közötti; 23 fő (21,30%) 31–40 év közötti; 47 fő (43,52%) 41–50 év közötti; 29 fő (26,85%) 51–60 év közötti és 2 fő (1,85%) 60 év feletti. A

² Minden demográfiai adat esetében N = 108 fő.

fent említett felmérés szerint „a tanárok közel egyharmada 50 évesnél idősebb, és mindössze tíz százalékuk fiatalabb 30 évesnél” (Balázs, Kocsis és Vágó, 2010. 301.). A mintát alkotó egyének közel fele (43,52%) 41–50 éves; valamivel több, mint egynegyede (27,78%) 41 év alatti, és szintén valamivel több, mint egynegyede (28,70%) 50 év feletti volt. A korfát tekintve tehát a valódi helyzethez képest arányosabb mintával dolgozhattunk.

A korcsoportba való tartozás széles spektrumából adódóan a pályán eltöltött évek tekintetében is megoszlott a minta. Az egyes sávok meghatározása a pedagógus életpályamodell alapján véve történt; figyelembe véve a gyakornoki időt, a pedagógus I., illetve II. fokozatban eltöltendő minimális időt (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet). Ez alapján a minta alanyai közül 1-2 éve van a pályán 3 fő (2,78%); 3-8 éve 13 fő (12,04%); 9-14 éve 15 fő (13,89); 15-20 éve 16 fő (14,81%); 21-25 éve 12 fő (11,11%); 26-30 éve 27 fő (25,00%), és 31 év feletti pedagógus munkaviszonnyal rendelkezik 22 fő (20,37%).

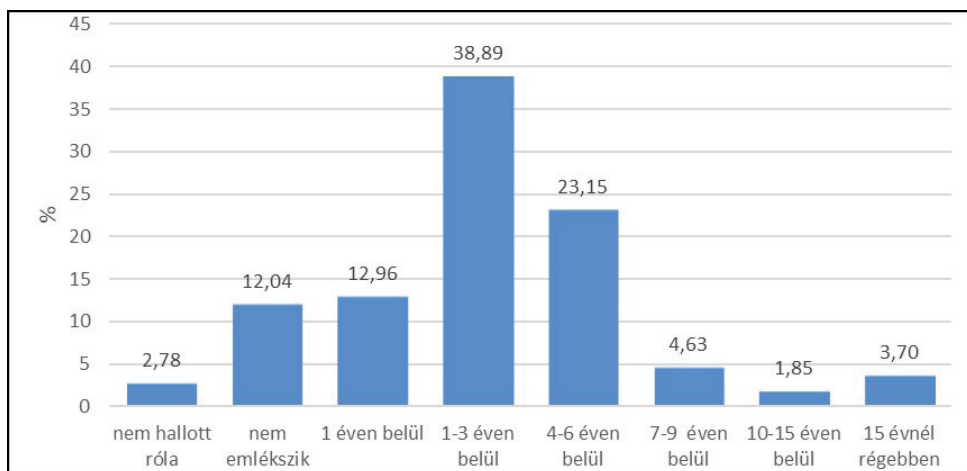
A fenti adatok mellett a hipotézisek igazolásához szükség volt arra az információra is, hogy a vizsgálati személyek kerültek-e már olyan pedagógiai élethelyzetbe, amikor formális úton kaptak kérést az önreflexió gyakorlására. A válaszadók közül 48 fő (44,44%) írt már pedagógiai portfóliót. Tanári mesterképzés zárásaként 24 fő (22,22%) készített ilyen dokumentumot; a válaszok alapján ebből 5 fő esetében valószínűleg még folyamatban van a képzés. (Bár erre vonatkozóan nem állt rendelkezésre adat.) Pedagógus minősítő vizsga részeként pedig 33 fő (30,55%) vállalta a portfólió feltöltését. Közülük 9 fő bolognai tanárképzésben is részt vett.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a 108 főből álló minta, ha nem is reprezentatív, összetételét tekintve – minden mért szempont szerint – heterogén. Tükrözi azokat a sajátosságokat, amelyek a mai pedagógustársadalmat jellemzik.

EREDMÉNYEK

A „*Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról?*” kérdéshez nyolc válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőíven; a „*nem hallott róla*” és a „*nem emlékszik*” mellett hat időintervallumot megjelölve a viszonylag pontos behatárolás érdekében. Az arányos elosztás helyett egyre tágitottuk az időt, abból kiindulva, hogy évre pontosan egyre nehezebb visszaemlékezni, mikor talákoztunk először egy fogalommal.

Az előre megadott nyolc válaszlehetőségéből értelemszerűen csak egyet lehetett kiválasztani, melynek lehetőségével mind a 108 alany élt. Közülük mindössze 3 fő (2,78%) nem hallott egyáltalán erről a fogalomról; és 13 fő (12,04%) nem emlékezett arra, hogy mikor is találkozott vele először. 14 fő (12,96%) egy éven belül ismerkedett meg a reflexióval. 42 fő (38,89%) az 1-3 éven belüli intervallumot jelölte meg; 25 fő (23,15%) a 4-6 éven belülit; 5 fő (4,63%) a 7-9 éven belülit; 2 fő (1,85%) a 10-15 éven belülit. 4 fő (3,70%) pedig 15 évnél régebbre tette a fogalom ismeretét. (1. számú ábra)



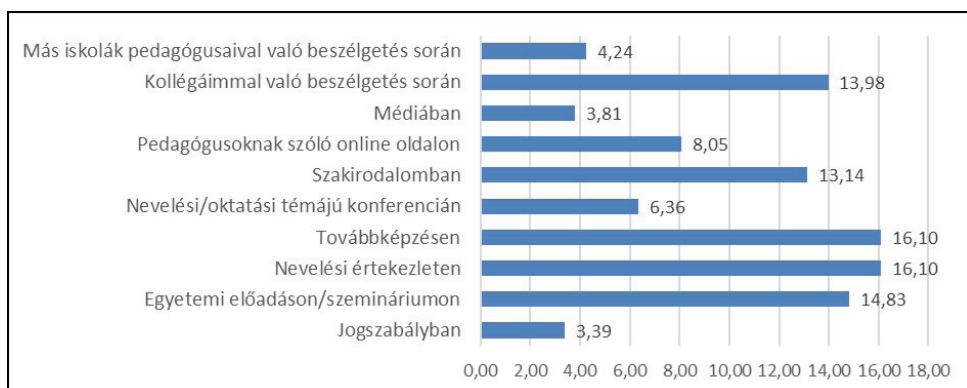
I. ábra: Mikor hallott/olvasott először a tanári reflexió fogalmáról? ($N_{\text{minta}} = 108$)

A „Hol találkozott – közel azonos időpontban – először a tanári reflexió fogalmával?” kérdés esetében tíz olyan válaszlehetőséget adtunk meg előre a kérdőívben, melyek formális, nonformális és informális tanulási színtereket egyaránt tartalmaztak (Pordány, 2006). Ezek mellett természetesen egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél. 2 fő ezt a megoldást választotta, de válaszaik a tíz kategória valamelyikébe besorolhatók voltak. A minta valamennyi alanya értékelhető választ adott. Közülük 12 fő (11,11%) azonban nem emlékezett arra, hogy hol hallotta először a tanári reflexió fogalmát. 96 főtől (88,89%; $N_{\text{minta}} = 108$) összesen 236 válasz érkezett. Egy fő átlagosan 2,46 jelölést adott, 1,87-os szórással. Egyetlen forrást jelölt meg 46 fő (47,92%); kettőt 11 fő (11,46%); hármat 14 fő (14,58%); négyet szintén 14 fő (14,58%); ötöt 5 fő (5,21%); hatot 1 fő (1,04%); hetet 3 fő (3,13%); nyolcat mindössze 1 fő (1,04%); és mind a tíz, felajánlott lehetőséget is csupán 1 fő (1,04%; $N = 96$).

A megadott válaszlehetőségek között egyetlen formális tájékoztatást biztosító képzés szerepelt. Az egyetemi oktatást a válaszadó pedagógusoknak csupán egy része jelölte meg (14,83%), ezen belül is elsősorban azok, akik tanári MA képzésben vettek részt (a 35-ből 25 fő).

A nonformális lehetőségek közül a legtöbb jelölés a nevelési értekezletre (16,10%) és a továbbképzésre (szintén 16,10%) érkezett. A legkisebb arányban a konferencia fordult elő (6,36%), valószínűleg azért, mert ezek az alkalmak talán kevesebb pedagógust érintenek.

A fogalom megismerése mellett önképzés keretében is történhet. A megkérdezettek egy része is így szerezte ismereteit a reflexióról. Az informális csatornák közül a megkérdezettek elsősorban saját kollégáikkal való beszélgetés során (13,98%) hallották először a reflexió fogalmát. Néhányan azonban más iskolákban tanítókkal is beszélgettek erről (4,24%). A legtöbben a szakirodalom tanulmányozása közben (13,14%) bukkantak rá. Néhányan pedig a médiában (3,81%) hallották, illetve valamilyen jogszabályban olvasták (3,39%; $N_{\text{jelölés}} = 236$). (2. számú ábra)

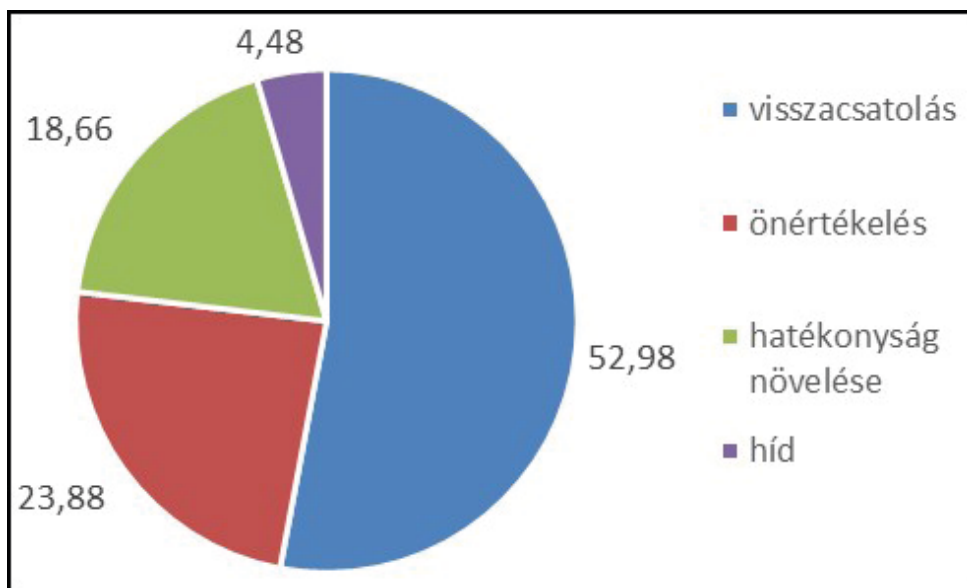


2. ábra: A reflexió fogalmával való találkozás szintereinek gyakorisági előfordulása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 236$)

A „Ha valaki megkérdezné Öntől, hogy mit jelent a tanári reflexió, mit válaszolna egy mondatban?” esetében arra kértük a válaszadókat, hogy saját szavaikkal próbálják meg definiálni a fogalmat.

A megkérdezett 108 főből 4-en (3,70%) nem akarták vagy nem tudták meghatározni a fogalmat. A többiek (96,30%) egy vagy több sajátosságot kiemelve próbálták definiálni a reflexiót. Tartalomelemzés segítségével ezeket a sajátosságokat vettük számba, és megpróbáltuk tartalmilag különböző kategóriákba sorolni azokat.

Összesen 134 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 76 fő csak egyet (73,08%), 26 fő kettőt (25,00%) és 2 fő hármat (1,92%) ($N_{\text{minta}} = 104$). Ezek alapján négy típusba voltak sorolhatók a meghatározások (3. számú ábra).



3. ábra: A reflexió fogalom-meghatározásának megoszlása %-ban ($N_{\text{hívószó}} = 134$)

A legtöbb definíciós szerinti: **A tanári reflexió visszacsatolás a pedagógus számára arról, hogy mennyire volt eredményes a munkája.** Összesen 71 fő (68,27%) mondatban voltak találhatók olyan hívószavak, mint például visszajelzés, visszacsatolás, visszatekintés, visszaigazolás, elmélkedés, át-, végiggondolás, reakció, reagálás, vélemény, megjegyzés, észrevétel, kiegészítés, át-, megvizsgálás, elemzés, értékelés, összegzés, kritika, kontroll, melyek alapján kialakításra került ez a kategória. Néhány példa a konkrét válaszokból:

„Visszajelzés a tanárnak maga számára a tanítási folyamat minden részletéről.”

„A tanítási-tanulási folyamat átgondolása, kérdésekkel, melyet magunknak teszünk fel.”

„A tanár észrevételei, véleménye az általa végzett, végzendő tanári tevékenységről általában, vagy konkrét tanórára / tanítási folyamatra kivetítve.”

A másik típusú meghatározás alapján: **A tanári reflexió a pedagógus – tanári kompetenciáinak fejlesztése érdekében végzett – önértékelő tevékenysége.** 32 fő (30,77%) definíciójában találtunk erre utaló hívószavakat, melyek közül az alábbiak fordultak elő a leggyakrabban: önmegfigyelés, önvizsgálat, önelemzés, önellenőrzés, önértékelés, önkritika, önfejlesztés, fejlődés, továbbhaladás. A konkrét válaszok között szerepeltek például az alábbiak:

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Milyen vagyok én? (erősségeim, gyengeségeim, önmagam elfogadása)”

„Önellenőrzés, a tanár kívülről tudja figyelni magát.”

A definíciók harmadik csoportjába azokat soroltuk, melyek alapján: **A tanári reflexió a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze.** 25 fő (24,04%) szerint az elemzésnek, értékelésnek akkor van értelme, ha minőségileg jobb munkára készítet. Erre utaltak a megkérdezettek válaszaiban az alábbi hívószavak: alakulás, változás, változtatás, javítás, megújítás, előremutatás, hibákból tanulás, feladatkielölés, cselekvési javaslat, ésszerű döntés, eredményesség fokozása, tudatosabbá tétel, megoldás keresése, megvalósítási terv, rutintól való elszakadás. Néhány példa a kérdőívekből:

„Kritikai észrevételek és cselekvési javaslatok saját tevékenységgel kapcsolatban.”

„A tanári munka tudatosabbá tételének módszere.”

„Újragondolva megújítani.”

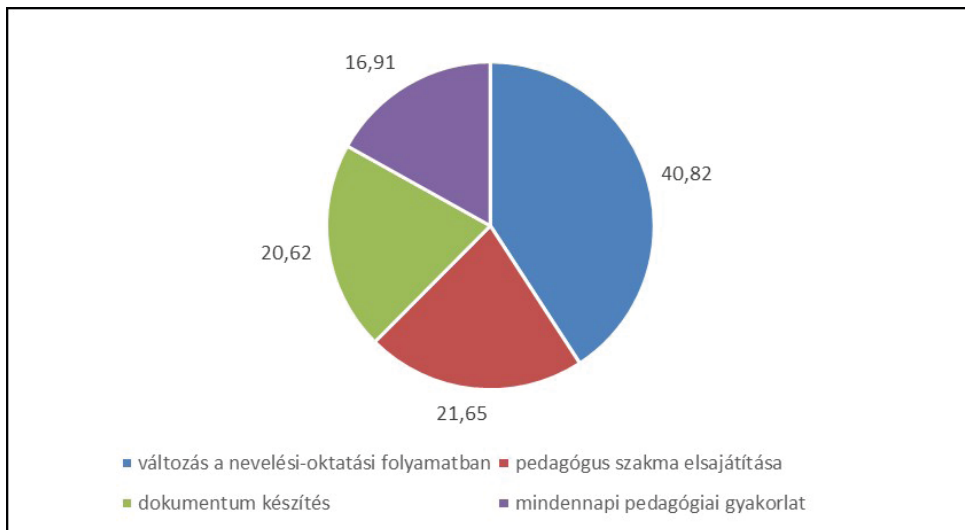
Végül 6 fő (5,77%) szerint: **A tanári reflexió híd az elmélet és a gyakorlat között.** Olyan összekötő kapocs, melynek segítségével a tevékenység értelmezhetővé, elemezhetővé válik (Falus, 2001). Ennél a kategóriánál valamennyi definíció szinte szó szerint megegyezett, ezért csak egyet emelünk ki közülük:

„Az elméleti és gyakorlati tudás segítségével megfogalmazott problémafelvetés.” ($N_{\text{minta}} = 104$)

A „Véleménye szerint mikor van szükség tanári reflexióra?” kérdés zárt volt, azért, hogy ne csak egy-két szituációt írjanak a válaszadók, illetve ne csupán az őket jelenleg érintő momentumokat emeljék ki. Ebben az esetben mind a pedagóguspályára való felkészülést, mind a gyakorló pedagógiai tevékenységet figyelembe véve tizenegy olyan válaszlehetőség került megadásra a kérdőíven, amikor indokolt a reflektivitás szükségessége. Ezek mellett egyéb kategóriával is élhettek a kitöltők ennél a kérdésnél, azért, hogy más indokok is felszínre kerülhessenek. Azonban csupán 1 fő (0,93%) választotta ezt a megoldást, és ő sem ilyen céllal, hanem annak jelzéséül, hogy nem tud a kérdésre érdemben válaszolni. A minta többi alanya (107 fő: 99,07%; $N_{\text{minta}} = 108$) a listából válogatva válaszolt, összesen 485 jelöléssel élve. Egy fő átlagosan 4,53 szituációt jelölt meg, 3,09-os szórással. Egyetlen választ adott 25 fő (23,36%); kettőt 7 fő (6,54%); hármat 15 fő (14,02%); négyet 13 fő (12,15%); ötöt szintén 13 fő (12,15%); hatot 8 fő (7,48%); hetet 6 fő (5,61%); nyolcat 4 fő (3,74%); kilencet 5

fő (4,67%); tízet 4 fő (3,74%); végül mind a tizenegy felkínált lehetőséget 7 fő (6,54%) választotta ($N_{\text{minta}} = 107$).

A reflexió szükségességét igénylő situációk választása az alábbi megoszlásban fordult elő a mintában (4. számú ábra).



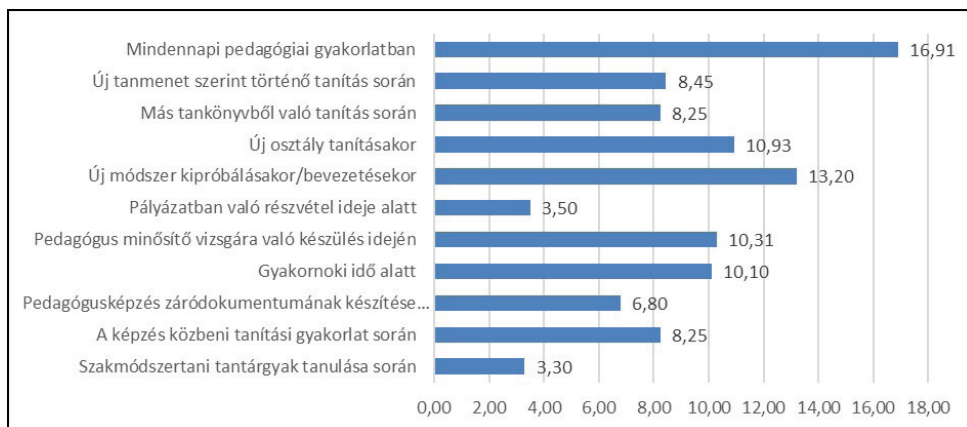
4. ábra: Tanári reflexiót igénylő situációk megoszlása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 485$)

A megadott válaszlehetőségeken belül négy a nevelési-oktatási folyamatban bekövetkezett változásra vonatkozott. Az összes jelölés 40,82%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) ezek közül tartalmazta valamelyiket. Ezen belül a legtöbben új módszer alkalmazása (64 fő; 59,81%) esetében, illetve új osztály tanításakor (53 fő; 49,53%) tartanak leginkább szükségesnek a reflexiót. Új tanmenet bevezetése (41 fő; 38,32%) vagy más tankönyv használata (40 fő; 37,38%) azonban véleményük szerint már kisebb mértékben igényel odafigyelést. ($N_{\text{minta}} = 107$)

A válaszlehetőségek másik csoportjába azok tartoztak, melyek a pedagógus szakma elsajátítása közbeni folyamatos elemzés, értékelés szükségességét jelzik. Az összes jelölés 21,65%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) szerint fontos, főleg tanítási gyakorlat (40 fő; 37,38%), illetve a gyakornoki idő alatt (49 fő; 45,79%) a reflexió. De csak kevesen vélték azt, hogy már a szakmódszertani tárgyak tanulása (16 fő; 14,95%) során is lehet reflektálni, feltehetően annak elméleti jellege miatt. ($N_{\text{minta}} = 107$)

A harmadik csoportba azokat a situációkat soroltuk, amelyek valamilyen megmértetéshez kapcsolódóan várják el a reflektív tevékenységet. Az összes jelölés 20,62%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) ezek közül vonatkozott valamelyikre. Amíg a pedagógus minősítő vizsgára való készülés (50 fő; 46,73%) és a tanári MA záródokumentumának készítése (33 fő; 30,84%) során előtérbe kerül a reflexió, addig a válaszadók különböző pályázatokban való részvétel (17 fő; 15,89%) esetén már kevésbé tartották fontosnak azt ($N_{\text{minta}} = 107$).

Végül a válaszlehetőségek között felkínáltuk a mindennapi pedagógiai gyakorlatot is, jelezve, hogy nem kell ahhoz semmilyen különösebb indok, hogy valaki folyamatos önvizsgálattal éljen. Az összes jelölés 16,91%-a ($N_{\text{jelölés}} = 485$) (82 fő; 76,63%; $N_{\text{minta}} = 107$) ezt a választ tartalmazta. (5. számú ábra)

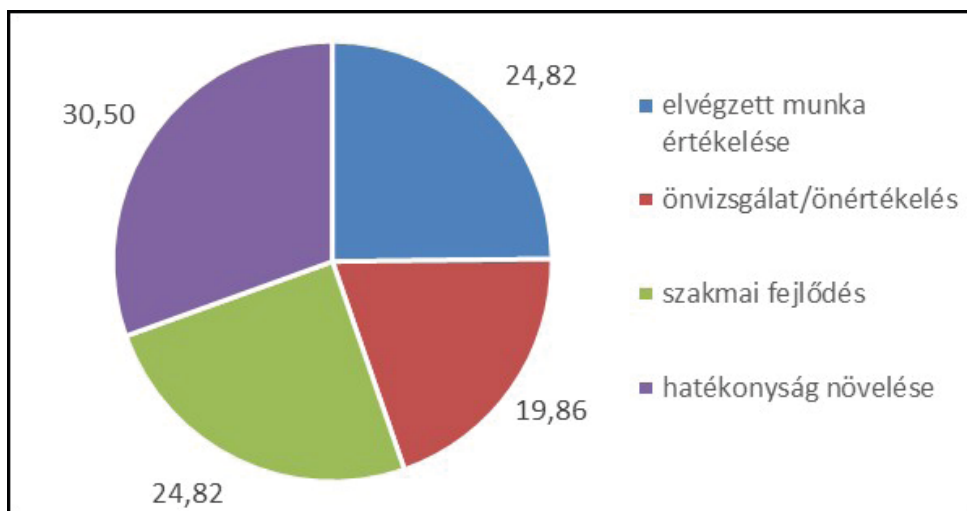


5. ábra: A tanári reflexió szükségességét igénylő situációk gyakorisági megoszlása %-ban ($N_{\text{jelölés}} = 485$)

A „Mit gondol, mi a legfontosabb célja a tanári reflexiónak?” esetében nyílt kérdést alkalmaztunk, azért, hogy elgondolkodjanak ezen a vizsgálati személyek, és válaszaik a saját véleményüket tükrözze.

A 108 főből 4 fő kivételével (3,70%), akik közül 1 fő semmit nem írt, 2 fő nem tudott érdemben válaszolni, és 1 fő azt írta, hogy „a reflexiónak jelenlegi formájában semmi értelme”; a többiek (96,30%; $N_{\text{minta}} = 108$) összesen 141 célt jelöltek meg. Ezen belül 70 fő (67,31%) egyet, 31 fő (29,81%) kettőt, 3 fő (2,88%) pedig hármat is írt ($N_{\text{minta}} = 104$).

A kapott válaszok értékeléséhez a tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. A kategóriák nem lettek előre meghatározva, azok az adatfeldolgozás során kerültek kialakításra, törekedve arra, hogy egymástól jól elkülöníthetők, ugyanakkor valamiféle logikai összefüggésbe hozhatók legyenek egymással. Így végül a 141 válasz négy kategóriába került besorolásra (6. számú ábra).



6. ábra: A reflexió céljainak előfordulási gyakorisága %-ban a válaszokban ($N_{\text{válasz}} = 141$)

A reflexió folyamatát követve az első kategória **„az elvégzett munka értékelése”** elnevezést kapta, olyan válaszok besorolásával, mint: visszajelzés, visszacsatolás, át-, végiggondolás, véleményalkotás, rálátás, elmélyülés, felülvizsgálat, elemzés, értékelés, kritikai gondolkodás, összegzés, összefoglalás, problémafeltárás, tanulságok levonása. A válaszok 24,82%-a tartozott ide. Közülük néhány példa:

„A tevékenység végiggondolása, a kitűzött célok teljesülésének vizsgálata, konklúzió levonása.”

„A kritikai gondolkodás, az eszközök, módszerek, eljárások helyes megválasztása terén.”

„A végzett munka magam felé való értékelése pozitív és negatív szempontból egyaránt.”

A második kategóriába az **„önértékelés, önvizsgálat”**-tal kapcsolatos célmeghatározások kerültek; az alábbi hívószavakat tartalmazva: önismeret, önmegismerés, önvizsgálat, önelemzés, önértékelés, önkritika, helyes énkép, öngazolás, önfogadás, önuralom, önirányítás. 19,86%-ban fordultak elő ilyen jellegű válaszok a kérdőíven, például az alábbiak:

„Önmagam elé tükröt tartok vele...”

„Önkritikus, önfejlesztő gondolkodás nevelő-oktató tevékenység előtt, közben, után.”

„Az, hogy folyamatos önvizsgálatom során egyre jobban felismerjem, mikor tudok SNI-s gyerekeknek a legnagyobb hasznára lenni.”

A harmadik kategória a **„szakmai fejlődés”** elérésére utaló válaszokat tartalmazta, melyek a fejlődés, változás, változtatás, megújulás, előbbre jutás, továbbépítkezés, önmagának alakítása, önfejlesztés mellett a tudatosabbá válást is hangsúlyozták. 24,82%-ban voltak ilyen jellegű válaszok a kérdőíveken. Ezen belül ilyen jellegű célmeghatározásokat írtak a megkérdezett pedagógusok:

„A pedagógus tudatosabbá válása, saját munkájában való folyamatos fejlődés.”

„A reflexió célja, hogy a különböző módszerek alkalmazásában, valamint az eredményes tanulás-szervezésben fejlődjünk, előbbre jussunk.”

„Véleményem szerint az a legfontosabb célja, hogy a pedagógus tudatosan álljon hozzá a mindennapi tevékenységéhez, vállaljon felelősséget a munkájáért és tanulja meg elfogadni a hibáit, amiből a jövőre nézve tanulhat, ill. rendszeresen konzultáljon a kollégáival. A tanári fejlődés elengedhetetlen elemének tartom.”

A negyedik kategória a **„hatékonyág növelése”** címkét kapta. A válaszok 30,50%-a ($N_{\text{válasz}} = 141$) arra hívta fel a figyelmet, hogy a reflexiónak csak akkor van értelme, ha jobbitó szándékkal tesszük azt. Ezzel kapcsolatban a kérdőíveken olyan kulcskifejezések szerepeltek, mint hibák javítása, illetve elkerülése, okulás, korrekció, változtatni tudás, jobbitó szándék, hatékonyabbá, eredményesebbé tétel, sikeresebb tanítás, újabb célok, megoldás, új utak keresése, konstruktív javaslatok, minőség fenntartása, magasabb szintű munka.

A kérdőíven található válaszok közül például az alábbiak kerültek ebbe a kategóriába:

„A tanári munka hatékonyabbá és céltudatosabbá tétele.”

„Legközelebb mit tennék másként, ha nem értem el a kitűzött célt.”

„Folyamatos törekvést arra, hogy a tanítás során megtaláljuk a leghatékonyabb utat a gyerekek jókedvű tanulására, a tananyag élményszerű elsajátítására.”

Amennyiben a kategóriákat tovább szűkítjük, a megjelölt célok 44,68%-a a pedagógusra, 55,32%-a pedig a pedagógiai tevékenységre vonatkozott ($N_{\text{válasz}} = 141$).

A „Következő területeken mennyire tartja fontosnak a reflexivitást?” kérdés keretében arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy a kérdőíven felsorolt 14 területet egyenként ítéljék meg – az alábbi ötfokú skálán: 1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos – fontosságuk szerint. Az egyes

területek – a hipotézishez igazodva – úgy kerültek meghatározásra, hogy legyen közöttük a pedagógiai folyamat elején, közepén és végén aktuális tevékenység.

Mivel kötelezően kitöltendő kérdés volt ez is, mind a 108 fő valamennyi terület esetében jelölte azok fontosságának általa megítélt erősségét. Az átlagok 3,64–4,42; a szórások pedig 0,87–1,10 közé estek. A minimumérték minden esetben 1, a maximum pedig 5 volt (1. számú táblázat).

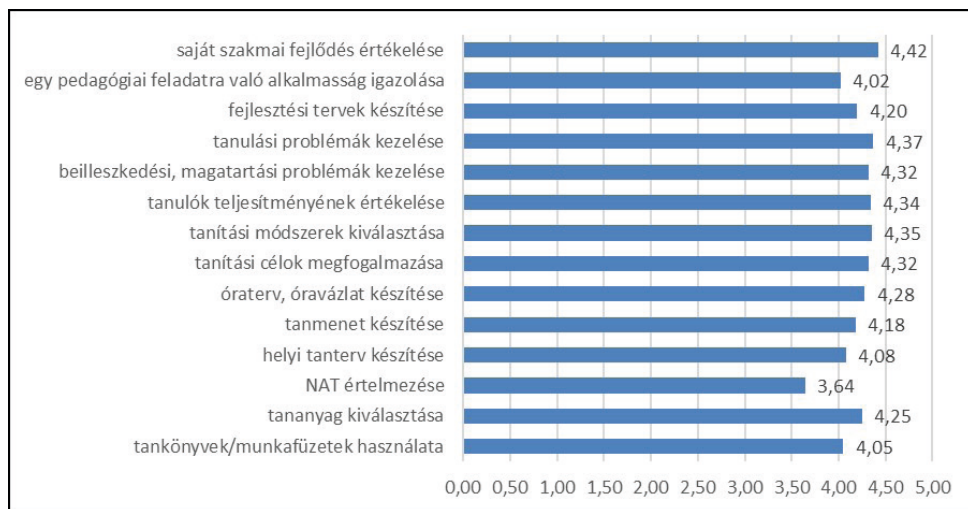
1. táblázat: A reflexió fontossága különböző területeken

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
tankönyvek/munkafüzetek használata	1	5	4,05	0,99
tananyag kiválasztása	1	5	4,25	0,94
NAT értelmezése	1	5	3,64	1,10
helyi tanterv készítése	1	5	4,08	0,93
tanmenet készítése	1	5	4,18	0,93
óraterv, óravázlat készítése	1	5	4,28	0,95
tanítási célok megfogalmazása	1	5	4,32	0,88
tanítási módszerek kiválasztása	1	5	4,35	0,87
tanulók teljesítményének értékelése	1	5	4,34	0,89
beilleszkedési, magatartási problémák kezelése	1	5	4,32	0,91
tanulási problémák kezelése	1	5	4,37	0,91
fejlesztési tervek készítése	1	5	4,20	0,92
egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása	1	5	4,02	0,98
saját szakmai fejlődés értékelése	1	5	4,42	0,88

A tervezési szakaszba nyolc terület tartozott. Közülük négy az előkészületi teendőket tartalmazta, négy pedig valamilyen pedagógiai dokumentum elkészítésére vonatkozott. Az előbbi esetében a legfontosabbnak a tanítási módszerek kiválasztását (4,35) és a tanítási célok megfogalmazását (4,32) tartották a megkérdezett pedagógusok. A tananyag kiválasztása valamivel gyengébb (4,25) erősséget ért el. A NAT értelmezése (3,64) viszont az egész lista tekintetében is a rangsorban az utolsó helyre került. Ennek oka valószínűleg az lehet, hogy a saját munkára való reflektálás során nem annyira az alaptantervben, hanem a helyi dokumentumokban leírtakat veszik alapul a pedagógusok. Ezen belül is az óraterv/óravázlat (4,28), illetve a fejlesztési terv (4,20) esetében tartották legfontosabbnak a reflexiót. A fontossági sorrendben hátrébb került a tanmenet (4,18) és a helyi tanterv (4,08).

A folyamatos pedagógiai tevékenységhez három terület került hozzárendelésre. Közülük a megkérdezettek előre helyezték a problémás helyzetek kezelését (tanulási problémák: 4,37; beilleszkedési, magatartási problémák: 4,32), mint a rutinszerűen végzett tevékenységet (tankönyvek/munkafüzetek használata: 4,05).

Végül a folyamat eredményességének megállapítása során a saját szakmai fejlődés (4,42) esetében nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a vizsgálati személyek a reflexió szükségességének, mint az egy pedagógiai feladatra való alkalmasság igazolása (4,02) vonatkozásában. A saját munka megítélése mellett ugyanakkor a tanulói teljesítmények értékeléséhez (4,34) is fontosnak ítélték az elemző gondolkodást (7. számú ábra).



7. ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző területeken

„A tanítási folyamat különböző szakaszaiban mennyire tartja fontosnak a reflexiót?” kérdésre szintén ötfokú attitűdskála (1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos) segítségével válaszolhattak a vizsgálat alanyai.

Jelen esetben tizenegy mozzanat került kiemelésre a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiból. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,54–4,42; a szórások pedig 0,84–1,20 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Összességében minden felsorolt helyzetben „általában fontos”-nak ítélték a megkérdezett pedagógusok a reflektív tevékenységet. (2. számú táblázat)

2. táblázat: A reflexió fontossága a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
a tananyagban való előzetes tájékozódás során	1	5	3,54	1,20
a tanulócsoporthal való ismerkedés során	1	5	3,91	1,08
tervezés során	1	5	3,97	1,06
tanóra közben, a terv megvalósításával kapcsolatban	1	5	3,94	1,02
tanóra után közvetlenül	1	5	4,22	0,95
számonkéréssel összefüggésben	1	5	4,16	0,89
egy témakör lezárását követően	1	5	4,41	0,84
egy tanév anyagának a végén	1	5	4,42	0,91
négy évfolyam anyagának a lezárásaként	1	5	4,28	0,99
pedagógiai probléma felmerülésekor	1	5	4,17	0,93
pedagógiai probléma megoldását követően	1	5	4,29	0,90

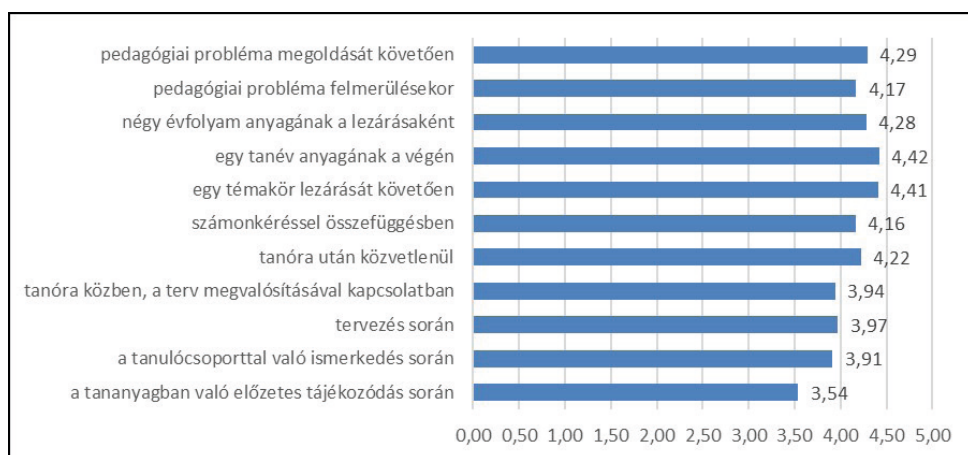
A vizsgálati személyek csoportját alkotó pedagógusok elsősorban annak megállapítására érzik szükségét a reflektív tevékenységnek, hogy mit csináltak jól vagy rosszul. Egy feladat

befejezését illetően egy-egy témakör lezárását követően (4,41), illetve a tanév végén (4,42) tartják legfontosabbnak a reflexiót. Emellett a tanórák után közvetlenül (4,22), továbbá egy osztály négy évig tartó tanítása (4,28) után is általában fontosnak vélik az elemző értékelést.

Egy pedagógiai probléma esetében is inkább annak megoldását követően (4,29), mint a kiváltó okok elemzése és a megszüntetésüket szolgáló javaslatok kidolgozása közben (4,17) reflektálnak a történésekre.

Egy tanév vagy egy-egy tanóra előkészítése során, ezen belül a tervezéskor (3,97), a tanulócsoporthal való ismerkedéskor (3,91), továbbá a tananyagban való előzetes tájékozódáskor (3,54) szintén csökken a reflexió fontosságának erőssége. Az előzetes terv megvalósításának folyamatában, tanóra közben (3,94), illetve a számonkéréssel összefüggésben (4,16) ugyanakkor valamivel jellemzőbb a saját tevékenység eredményességének végiggondolása.

(8. számú ábra)



8. ábra: A reflexió fontosságának erőssége a pedagógiai folyamat különböző szakaszaiban

„A tanári reflexió során mennyire tartja fontosnak az alábbi eszközöket?” kérdés esetében szintén ötfokú attitűdskálán (1: egyáltalán nem fontos; 2: általában nem fontos; 3: fontos is, meg nem is; 4: általában fontos; 5: teljes mértékben fontos) kértük a válaszokat a vizsgálat alanyaitól.

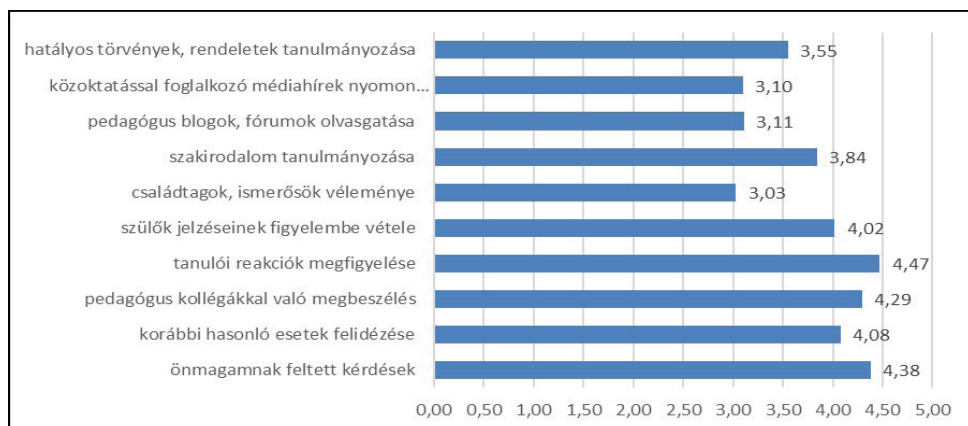
A kérdőíven tíz olyan eszközt/módszert soroltunk fel, melyek segítségével egy pedagógus a saját tevékenységének elemzését könnyebben és hatékonyabban tudja elvégezni. A lista elemei közül három a „fontos is, meg nem is” értékelést kapta; a többi az „általában fontos” kategóriába került. Az attitűdskálán az átlagértékek 3,03–4,47; a szórások pedig 0,81–1,15 közé estek. A minimumérték valamennyi esetben 1, a maximum 5 volt. Az „általában nem fontos” erősséget két elem esetében (önmagamnak feltett kérdések/tanulói reakciók megfigyelése) senki nem jelölte. (3. számú táblázat)

3. táblázat: A reflexió fontossága különböző eszközök/módszerek esetében

<i>Területek</i>	minimum	maximum	átlag	szórás
önmagamnak feltett kérdések	1	5	4,38	0,92
korábbi hasonló esetek felidézése	1	5	4,08	0,85
pedagógus kollégákkal való megbeszélés	1	5	4,29	0,82
tanulói reakciók megfigyelése	1	5	4,47	0,81
szülők jelzéseinek figyelembe vétele	1	5	4,02	0,95
családtagok, ismerősök véleménye	1	5	3,03	0,99
szakirodalom tanulmányozása	1	5	3,84	0,89
pedagógus blogok, fórumok olvasgatása	1	5	3,11	0,93
közoktatással foglalkozó médiahírek nyomon követése	1	5	3,10	1,05
hatályos törvények, rendeletek tanulmányozása	1	5	3,55	1,15

A vizsgálat alanyai elsősorban azokat az eszközöket/módszereket tartották fontosnak munkájuk elemzése, értékelése során, melyek vagy saját korábbi tapasztalataikhoz kapcsolódnak, vagy olyan személyekhez, akik hiteles forrásnak tekinthetők egy-egy pedagógiai esemény kapcsán. Az előbbi esetben az önmaguknak feltett kérdéseket (4,38) előbbre mozdítónak vélik, mint a korábbi hasonló esetek felidézését (4,08). Az utóbbi vonatkozásában leginkább a tanulóktól jövő visszajelzésből (4,47) próbálnak következtetni arra, hogy megfelelően végzik-e munkájukat. Emellett fontosnak tartják egy-egy problémás helyzet pedagógus kollégákkal való megbeszélését (4,29), de bizonyos mértékig a szülőktől jövő jelzéseket is figyelembe veszik (4,02). A családtagok, ismerősök véleményére (3,03) azonban – valószínűleg az érintettség hiánya miatt – kevésbé hallgatnak.

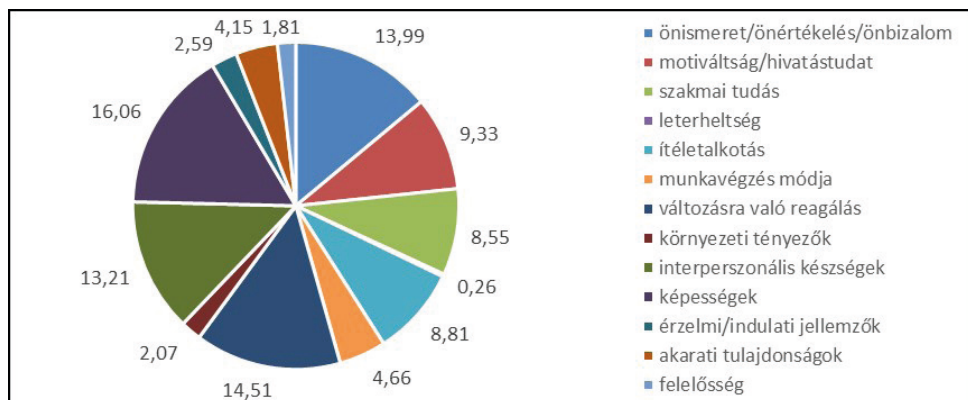
A formális és informális csatornákon keresztül, pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos információk figyelembevétele kisebb mértékben jellemző a megkérdezett pedagógusokra. Amíg a szakirodalom (3,84), illetve a hatályos törvények, rendeletek (3,55) tanulmányozására esetenként még fordítanak időt, addig a médiahíreket (3,10) kevésbé követik, illetve csak ritkán olvasnak pedagógusoknak szóló blogokat, fórumokat (3,11). (9. számú ábra)



9. ábra: A reflexió fontosságának erőssége különböző eszközök/módszerek esetében

A „Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint elősegíthetik a reflektív gondolkodást!” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak vagy nem tudtak írni egyetlen egy jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően – 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki többet is felsorolt, és volt, aki kevesebbet. Összesen 386 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 4 fő csak egyet (3,96%), 8 fő kettőt (7,92%), 23 fő hármat (22,77%), 34 fő négyet (33,66%), 31 fő ötöt (30,69%) és 1 fő hatot (1,00%) ($N_{\text{minta}} = 101$). (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.)

Tartalomelemzés során Kimmel (2006) megállapításait vettük alapul, miszerint a reflektív pedagógus reális önértékeléssel, megfelelő önismerettel és önbizalommal, fejlett metakognitív, interperszonális és kommunikációs készséggel rendelkezik, felelősséget vállal tetteiért, érzelmileg kiegyensúlyozott, az érzelmi terhelésekre jól reagál, flexibilis, nyitott, szakmai tudása megfelelő, nézetektől, hiedelmektől mentes, van ideje és lehetősége a reflexióra, támogató környezet veszi körül az iskolában. Ennek segítségével 13 különböző kategóriát hoztunk létre a felsorolt tulajdonságok besorolására (10. számú ábra).



10. ábra: A reflexiót segítő tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása ($N_{\text{jellemzők}} = 386$)

A vizsgálat alanyai közül a legtöbben bizonyos „**képességek**” meglétét tartották fontosnak a reflexió gyakorlásához. Összesen 62 fő (61,39%) sorolt fel ilyeneket a kérdőíven, melyeket két alkategóriába soroltunk. Az egyikbe a kommunikációs képességek kerültek (5 fő: 4,95%). A másikba a kognitív/metakognitív képességekre vonatkozó utalásokat gyűjtöttük össze (figyelem, koncentráció, megfigyelőképesség, arányérzék, helyzetfelismerő képesség, reális helyzetértékelés, elemzés, analízis-szintetizáló képesség, lényegkiemelés, kategorizálás, összehasonlító elemzés, okkeresés, adott dolgokra való rálátás, rendszerszemlélet, problémamegoldás, kreativitás, találékonyság, önálló, komplex, logikus gondolkodás, tervezés, szervezés, előrelátás, megfontoltság, átgondoltság, tudatosság, mélység) (57 fő: 56,43%).

A második nagy kategóriában a „**változásra való reagálás**”-sal összefüggő sajátosságokat vettük figyelembe a kérdőíveken, összesen 56 fő (55,44%) válaszait elemezve. Ezeket is alkategóriákba soroltuk, igazodva a Kimmel-féle (2006) megnevezésekhez. A flexibilitás (rugalmasság) szükségessége 12 főnél (11,88%) jelent meg. A nyitottságot 33 fő (32,67%) tartotta segítő tényezőnek az alábbi jellemzőket írva: nyitott, fogékony az új módszerek iránt, innovatív, kísérletező, haladó. A megkérdezettek továbbá előnyösnek ítélték a fejlődőképess-

séget. 11 fő (10,89%) írta azt, hogy legyen igénye a fejlődésre, akarjon fejlődni, megújulni, javítani, változtatni.

A harmadik kategóriába azokat a jellemzőket soroltuk, amelyek az **„önismeret/önértékelés/öntudat”** szerepét hangsúlyozzák a reflektív tevékenység egyik segítő tényezőjeként. 54 fő (53,46%) listájában voltak olvashatók az alábbi hívószavak: önismeret, önmegfigyelés, önellenőrzés, önkontroll, önelemzés, önértékelés, önvizsgálat, önkritika, reális önkép, pozitív énkép, önbizalom.

A negyedik kategórián belül az **„interperszonális készségek”**-eket vettük számba. 51 fő (50,49%) erre vonatkozóan az alábbi tulajdonságok valamelyikét is felsorolta a többi jellemző mellett: egyenesség, őszinteség, nyíltság, önzetlenség, figyelmesség, szeretet, becsületesség, tolerancia, elfogadás, empátia, megértés, alkalmazkodóképesség, támogató hozzáállás, segítőkészség, kompromisszumkészség, együttműködés, humor.

A megnevezett segítő tényezők gyakoriságát alapul véve az ötödik helyre került a **„motiváltság/hivatástudat”** kategória. Összesen 36 fő (35,64%) írta azt, a reflektív tevékenység végzéséhez kellő indíttatásra van szükség, különben az ember nem szánna rá annyi időt és energiát. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul a kérdőíven: attitűd, motiváltság, kíváncsiság, érdeklődés, tudásszomj, hiányérzet, teljesítményorientáltság, elismerésre vágyás, ambíció, aktivitás, pálya, szakma szeretete, hivatástudat, elkötelezettség, elhivatottság, hit, optimizmus, pozitív gondolkodás, sikeresség.

A tulajdonságok közül a hatodik helyen külön kiemelésre került az **„ítéletalkotás”**, mivel 34 fő (33,66%) válaszadó ennek mikéntjére utaló jellemzőket is írt a kérdőívre. Ezek között az alábbiak szerepeltek: realitás, objektivitás, tárgyilagosság, korrektség, következetesség, kiszámíthatóság, elfogulatlanság, megfelelő értékrend, mások véleményének meghallgatása, tanulói visszajelzések figyelése, információszerezés, intuíció, kritikai érzék.

Bizonyos képességek mellett, ha nem is olyan jelentős mértékben, a megkérdezettek a **„szakmai felkészültség”**-et is fontosnak tartották ahhoz, hogy valaki képes legyen saját munkája elemzésére, értékelésére. 33 fő (32,67%) sorolt fel az alábbi hívószavak közül legalább egyet, mely alapján ebbe a kategóriába kerülhetett: szakmaiság, szakmai, szaktárgyi, tantervi tudás, képzés, képzettség, szakmai sokszínűség, módszertanosság, tájékozottság, széleslátókörűség, felkészültség, rátermettség, tapasztaltság, hitelesség, kongruencia, szakmai alázat, szakirodalom áttanulmányozása, résztvevők megismerése, tanulói ismeret.

A következő kategória a **„munkavégzés módját”**-t foglalta magában, utalva arra, hogy aki igényes a munkájára, annak fontos a kritikai elemzés. 18 fő (17,82%) válaszában találtunk erre vonatkozó utalásokat az alábbi jellemzők kiemelésével: precíz, pontos, alapos, igényes, lelkiismeretes, rendszeres, módszeres, gyakorlatias.

Több megkérdezett pedagógus vélte úgy, hogy a kedvező **„akarati tulajdonságok”** is hozzájárulhatnak a sikeres reflexióhoz. 16 fő (15,84%) sorolta fel a kérdőíven az önfegyelmet, fegyelmezettséget, magabiztosságot, határozottságot, kitartást, szorgalmat, asszertivitást, bátorságot.

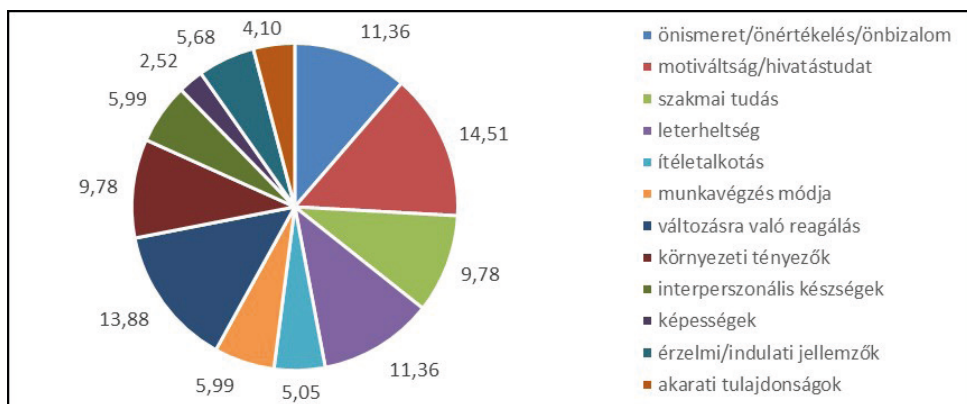
A sorban a tizedik helyre kerültek az **„érzelmi/indulati jellemzők”**. 10 fő (9,90%) vélte úgy, hogy a türelem, a nyugodtság, az érzékenység befolyásolhatja a reflektív tevékenységet.

Az sem mindegy, hogy milyen **„környezeti tényezők”** mellett végzi valaki a pedagógiai tevékenységét. 8 fő (7,92%) írta, hogy a támogató hozzáállás, szakmai közeg, a közösségi szellem, a kollegialitás, a lojalitás, az iskolai vezetés, a kollégákkal való kommunikáció, a véleménycsere, a megerősítés és az alkotói szabadság hozzásegíthet a saját tevékenység reális értékeléséhez.

Végül, néhány válaszadó felsorolásában a reflexiót segítő tulajdonságok között megjelent a „**felelősség**” (felelősségérzet, felelősségtudat, felelősségvállalás; 7 fő: 6,93%); illetve a „**leterheltség**” (idő) (1 fő: 1,00%). ($N_{\text{minta}} = 101$)

A „*Soroljon fel 5 olyan tulajdonságot, melyek véleménye szerint korlátozhatják a reflexiót!*” feladat esetében a megkérdezett 108 főből 7-en (6,48%) nem akartak vagy nem tudtak írni egyetlen egy hátráltató jellemzőt sem. A többiek (93,52%) általában – az instrukciónak megfelelően – 5 tulajdonságot, sajátosságot írtak, de volt, aki – szinonimákat használva – többet is felsorolt. (A szinonim fogalmakat egynek számoltuk egy-egy személy esetében.) Összesen 317 lényegi jegyet emeltek ki a vizsgálati személyek. 10 fő csak egyet (9,90%), 19 fő kettőt (18,81%), 34 fő hármat (33,66%), 24 fő négyet (23,76%), 13 fő ötöt (12,87%) és 1 fő hatot (1,00%) ($N_{\text{minta}} = 101$).

A tartalomelemzés során megpróbáltuk ugyanazokat a kategóriákat használni, amelyeket a segítő tényezők esetében meghatároztunk. Egyedül a felelősség kategóriára vonatkozóan nem találtunk semmilyen utalást. A megkérdezett pedagógusok válaszait így 12 kategóriába tudtuk besorolni (II. számú ábra).



II. ábra: A reflexiót korlátozó tulajdonságok gyakoriságának %-os megoszlása ($N_{\text{jellemzők}} = 316$)

A vizsgálati alanyok közül a legtöbben úgy gondolták, hogy azért nem végeznek reflektív tevékenységet a pedagógusok, mert egyrészt úgy érzik, hogy nincs erre szükségük a feladataik elvégzéséhez; másrészt nincs kedvük az ezzel járó feladatokkal is foglalkozni a többi napi teendőik mellett. A „**motiváltság**” kategóriába 46 fő (45,54%) alábbi válaszait soroltuk: motiválatlanság, érdektelenség, nyugdíj előtt állás, szükségtelennek/haszontalannak látás, nemtörődomség, kényelem, lustaság, restség, fásultság, beletörődés, közöny, közömbösség, kiégés, céltalan tevékenység, ad hoc tanítás, negatív attitűd, kedvetlen tanítás, fáradtság, kimerültség, kiábrándultság, pesszimizmus.

Sokan azért nem végeznek reflektív tevékenységet, mert elégedettek a munkájukkal, megszoktak egy kialakított módot. A rangsorban a második helyre került „**változásra való reagálás**” nem megfelelő módja 44 fő (43,56%) véleménye szerint szintén jellemezheti a pedagógusokat, akik nem eléggé flexibilisek (rugalmatlanok, merevek, konformisták – 12 fő: 11,88%); nem nyitottak az új irányába (nem fogadja el az újat, nem halad a korral, fél a változástól, maradi, konzervatív, korlátolt, kételkedő, elutasító, öntörvényű, makacs, önfejű, sab-

lon könyveket, kész tanmeneteket használ – 15 fő: 14,85%); nem fejlődőképesek (változni/fejlődni/megújulni nem akar, elégedett, berögződés, megszokás, rutin, automatizmus, reagálás lassúsága jellemzi – 17 fő: 16,83%).

A harmadik-negyedik helyen lévő kategóriák közül az egyik a **„leterheltség”**, melyen belül 36 fő (35,64%) hivatkozott időhiányra, túlterheltségre, túlhajszoltságra, kapkodásra, magas heti óraszámra, adminisztratív terhekre a korlátozó tényezők számbavétele során. Ezzel utalva arra, hogy a motiválatlanság abból is fakadhat, hogy annyi feladatot kell ellátni a pedagógusoknak, hogy a reflektálásra már vagy nem tudnak, vagy nem akarnak plusz időt és energiát szánni.

A másik pedig az **„önismeret/önértékelés, önbizalom”** kategória, mely esetében a besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük alapul: önismeret, önértékelés, önbizalom hiánya, nem megfelelő önismeret, helytelen önértékelés, önkritika, torz énkép, hamis kép önmagunkról, önmagunk túlértékelése, túlzott önbizalom, önhittség, önteltség, nagyképűség, narcizmus, hiúság, beképzeltség. A megkérdezettek közül 36 fő (35,64%) jelezte ily módon, hogy a megfelelő reflexiónak az is gátat jelenthet, ha valaki túl- vagy alulértékeli képességeit. Így munkája megítélése sem lesz reális.

Az ötödik-hatodik helyre kerülő egyik kategóriába a 31 fő (30,69%) által írt, **„szakmai tudás”**-beli problémák utaló jellemzőket soroltuk az alábbi hívószavakkal: ismeret-, tudás-, kompetenciahiány, szakmai tájékozatlanság, tapasztalatlanság, hozzáértés hiánya, tudatlanság, tanulatlanság, alulképzettség, felszínes tudás, felkészületlenség, szakmai igénytelenség, tévedés, butaság, önálló gondolat hiánya, reflektív technikák hiánya, emberismeret hiánya, tanulók ismeretének hiánya; jelezve azt, hogy a kritikai elemzéshez elméleti ismeretekre is szükség van.

A másik kategórián belül a nem megfelelő oktatási kontextusra, a **„környezeti tényezők”**-re szintén 31 fő (30,69%) tett utalásokat a kérdőívben. A besorolásnál az alábbi hívószavakat vettük figyelembe: oktatáspolitikai, gyakori változások, átláthatatlan szabályok, bürokratikus, tekintélyelvű vezetés, kollégák, diákok, szülők, elvárások, együttműködés, kommunikáció, szakmai párbeszéd hiánya, környezet passzivitása, visszajelzés hiánya, iskola működése, hagyományok, infrastruktúra, eszköztelenség, monotonia, konfliktus, stressz, rosszindulat, fenyegetettség, előrelépés hiánya, fizetés, korlátozás a munkahelyen, tananyag mennyisége, rosszul összeállított mérés-értékelés.

A hetedik-nyolcadik helyre kerülő **„munkavégzés módja”** kategóriához tartozóan az egyes feladatokhoz való nem megfelelő hozzáállás esetében szintén háttérbe szorul a reflexió, hiszen ebben az esetben nem szívesen tartunk tükröt magunk elé. 19 fő (18,81%) utalt ilyen jellegű korlátozó tényezőkre, mint készületlenség, pontatlanság, felületesség, nagyvonalúság, tervezés hiánya, igénytelenség, hanyagság, lezserség, hanyavetiség, rendtelenség.

A hetedik-nyolcadik helyen másrészt a reflektív tevékenységnek nem kedvező **„interperszonális készségek”** találhatók. Ezen belül 19 fő (18,81%) írta, hogy a társas kapcsolat terén gondot jelenthet a rossz szociabilitás, zárkózottság, visszahúzódás, szerénység, introvertáltság, empátia hiánya, sértődöttség, gőg, intolerancia, együttműködési készség hiánya, egoizmus.

A kilencedik helyre kerülő **„érzelmi/indulati jellemzők”** is megnehezíthetik a pedagógusok számára munkájuk kritikai elemzését. 18 fő (17,82%) tartja problémának az érzelmi bizonytalanságot, labilitást, az érzelmi alapon hozott döntést, az érzéketlenséget, a félelmet, az indulatot, a haragot, az agressziót, a sikertelenség érzését, a kudarcélményt, a gyenge kudarcűrő képességet, a negatív életérzést és a depressziót.

Emellett a tizedik helyen lévő nem megfelelő „**ítéletalkotás**” is korlátozhatja a hatékony reflektálást. Ide soroltuk a tanulói visszajelzések figyelmen kívül hagyását, a beszűkült látásmódot, a mindenkinél jobban tudást, a mások felett ítélkezést, a kritikusságot, az autokratikusságot, az objektivitás hiányát, az aelfogultságot, a következtelenséget 16 fő (15,84%) válaszait alapul véve.

A 12. helyen álló „**akarati tulajdonságok**” is gátat szabhatnak a reflektív tevékenységnek 13 fő (12,87%) véleménye szerint. Gondot jelenthet mind a túlzott határozottság, magabiztoság, elbizakodottság, mind a határozatlanság, bátortalanság, bizonytalanság, türelmetlenség.

Végül, a 12. helyre csúszó nem megfelelő „**képességek**” közül a szétszórtság, átgondolatlanság, tanulói jelzések észlelésének hiánya, tanár részéről nem egyértelmű megfogalmazás, rossz elemzőkészség, kreativitás hiánya, rendszerszerűség hiánya, döntésképtelenség 8 fő (7,92%) válaszaiban jelent meg.

HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

A tanári reflexióval kapcsolatos **első hipotézis** az volt, hogy a fogalomról 1-6 éven belül hallott a legtöbb megkérdezett pedagógus. A feltételezés háttérében az állt, hogy a reflexió a tanári portfólió fogalmával összekapcsolódva került előtérbe napjainkban a közoktatásban. Ilyen dokumentumgyűjtemény készítésére először a 2006-ban indult bolognai típusú tanárképzés elvégzésével nyílt lehetőség (15/2006 [IV.3.] OM rendelet 4. számú melléklete). Majd 2014-től, a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó minősítő vizsga részeként is reflexiókkal kiegészített e-portfóliót kell összeállítani (Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013).

A hipotézis igazolásához a vizsgálat alanyainak arra kellett válaszolniuk, hogy mikor hallottak/olvastak először a tanári reflexió fogalmáról. A megkérdezett 108 főből 67 fő (62,04%) az 1-3 év, illetve a 4-6 év közötti időintervallumot jelölte meg alátámasztva feltételezésünket. Az mindenképpen pozitívum, hogy a mintában mindössze 3 fő (2,78%) számára volt ismeretlen a fogalom. Az azonban elgondolkodtató, annak ellenére, hogy a reflexió már 1933-ban Dewey-nél (1997) megjelent, és a reflektív tanár fogalma 1983-tól ismert a szakirodalomban (Schön, 1983), mindössze 6 fő (5,55%) ismeri több mint tíz éve.

A **második hipotézis** az volt, hogy a tanári reflexió fogalmát elsősorban a tanári mesterképzéshez és/vagy a pedagógus életpályamodellhez kötik a pedagógusok. A feltevés alapjául az a tapasztalati megfigyelés szolgált, hogy a pedagógusok jelentős része (a mintának is a 44,44%-a; N = 108; lásd 2.; 5. számú ábra) portfólió-összeállítással van/volt manapság elfoglalva, melyhez elengedhetetlen a reflexió írása. Ezen hipotézis igazolása két kérdésre adott válaszok elemzésével történt, melyek segítségével egyrészt arra kerestük a választ, hogy milyen forrásból szereztek tudomást a megkérdezettek a reflexió fogalmáról; másrészt mely szituációkban tartják fontosnak a tanári reflexiót, a kérdőívben megadott listákban indirekt, illetve direkt módon szerepeltetve a portfóliókészítést.

A reflexió fogalmáról a válaszok alapján a megkérdezett pedagógusok 1-10 közötti forrásból is tájékozódtak, nagy egyéni eltéréssel. Ezek között voltak formális, nonformális és informális csatornák egyaránt. A legtöbben a nevelési értekezleten (38 fő; 35,18%), a továbbképzésen (38 fő; 35,18%) és/vagy az egyetemi kontaktórákon (35 fő; 32,41%) hallottak a reflexióról (N =

108). Feltételezhető, hogy napjainkban ezeken a szintereken kikerülhetetlen a tanár reflektív tevékenységéről való előadás, illetve diskurzus. Erre azonban a kérdőív külön nem kérdezett rá.

A második hipotézis igazolását segítő másik kérdőív kérdés tizenegy szituációt leíró válaszlehetőségei közül a reflexió fontossága az összválaszok tükrében a pedagógus minősítő vizsgára való készülés esetében a 4. helyre, a tanári záróvizsga vonatkozásában pedig csupán a 9. helyre került. Az előbbi 50 fő (46,30%), az utóbbit pedig 33 fő (30,55%) jelölte meg a kérdőíven ($N = 108$). Mind a gyakoriságot, mind a létszámot tekintve a reflexió mindennapi pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása került az élre.

A fenti két kérdés válaszait együttesen elemezve nem állapítható meg egyértelműen, hogy a tanári reflexió fogalma összefonódott volna a portfóliókészítéssel, de az állítható, hogy azzal is összefüggésben jelen van a pedagógusok mindennapjaiban. A második hipotézis tehát csak részben igazolódott.

A **harmadik hipotézis** arra vonatkozott, hogy a pedagógusok tartalmilag pontatlanul definiálják a tanári reflexió fogalmát. A feltételezés hátterében az áll, hogy „a reflektív gondolkodás és gyakorlat egységes és kizárólagos meghatározása, leírása mind a mai napig várat magára” (Szivák, 2010. 8.).

A hipotézis igazolásához két nyílt kérdést tettünk fel a kérdőíven, egyrészt arra keresve a választ, a megkérdezett pedagógusok mit értenek magán a fogalmon, hogyan tudják azt ismereteik alapján definiálni; másrészt mit tartanak a tanári reflexió legfontosabb céljának.

A saját szavakkal megfogalmazott definíciókat négy kategóriába tudtuk besorolni, melyek alapján a tanári reflexió az elvégzett munka eredményéről való visszacsatolás; a pedagógus önértékelő tevékenysége; a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételének eszköze; híd az elmélet és a gyakorlat között. Az újabb szakirodalmak ugyanezeket a sajátosságokra építve definiálják a fogalmat. Szivák (2010. 9.) szerint „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését”. Egy másik szakember szerint pedig „a szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás” (Hunya, 2014).

Amennyiben a megkérdezett pedagógusok tanári reflexió céljára adott válaszait tekintjük, a fenti sajátosságok köszönnek vissza. A válaszok ugyanis az alábbi négy kategóriába voltak besorolhatók: az elvégzett munka értékelése; önértékelés, önvizsgálat; szakmai fejlődés; hatékonyság növelése.

A harmadik hipotézis igazolásához azt is figyelembe vettük, hogy egy-egy alany összesen hányféle ismertetést írt. Ennek alapján a feltételezésünk beigazolódott. Bár a tartalmi elemek megegyeznek az ismert definíciók elemeivel, ezek közül az egyik esetben 71 fő (68,27%), a másokban pedig 70 fő (67,31%) csak egyet említett közülük, háromnál többet pedig senki sem írt ($N_{\text{minta}} = 108$).

A kutatás során azt is feltételeztük a **negyedik hipotézis** keretében, hogy a tanári reflexiót egy-egy folyamat végén, a terv megvalósítását követően tartják elsősorban szükségesnek a pedagógusok, s a leggyakrabban a saját maguknak feltett kérdésekre próbálnak választ adni.

A negyedik hipotézis igazolásához a kérdőíven három kérdés is hozzájárult, melyek ötfokú skálán kérték megítélni a felsorolt területeket, szituációkat, eszközöket.

A reflexió fontosságát a legerősebbnek az alábbiak esetében ítélték a megkérdezett pedagógusok: a 14 felsorolt területek közül a saját szakmai fejlődés értékelése (4,42) során; a

tizenegy szituációt tekintve pedig egy tanév anyagának a végén (4,42), illetve közel azonos erősséggel egy témakör lezárását követően (4,41). A hipotézisünk első fele tehát beigazolódt, a folyamat végén kerül leginkább előtérbe a reflektív tevékenység.

A reflektív tevékenység során a tanulói reakciókból való következtetést (4,47) tartották legfontosabb eszköznek a vizsgálat alanyai, és nem az önmaguknak feltett kérdések segítségével történő kritikai elemzést (4,38). Mivel ez utóbbi a rangsorban a második helyre került, és az erősséget tekintve az „általában fontos” kategóriába, ezért ha nem is teljes mértékben, de a hipotézis erre vonatkozó részét igazoltnak tekintjük.

Az ötödik hipotézis keretében azt feltételeztük, hogy többféle reflexiót segítő/gátló tényezőt sorolnak fel a pedagógusok, mint amennyit a szakma annak ítél. Azért véltük ezt helytállónak, mert a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a szerteágazó feladatok mellett a reflektív tevékenység olyan plusz tehernek számíthat, hogy érzékenyen reagálnak rá az érintettek. A feltételezés igazolásához arra kértük a vizsgálat alanyait, hogy vegyék számba, mi minden szükséges ahhoz, hogy saját munkájukat kritikus szemmel legyenek képesek elemezni.

A mennyiséget tekintve a segítő tényezőkből összesen 386 db-ot, a gátló tényezőkből 316 db-ot tudunk a listákon összeszámolni, mindkét esetben 101 fő válaszait elemezve. Ezeket kategóriákba soroltuk, melyek szakirodalommal való tartalmi egyezését az alábbi ábra szemlélteti (4. számú táblázat):

4. táblázat: A felsorolt reflexiót segítő és gátló tényezők megjelenése a szakirodalomban

SEGÍTŐ		KIMMEL (2006)		GÁTLÓ
↓		↓		↓
önértékelés/önismeret/ önbizalom	↔	önértékelés/önismeret/ önbizalom	↔	önértékelés/önismeret/ önbizalom
képesség	↔	metakognitív készség	↔	képesség
	↔	kommunikációs készség		
interperszonális készség	↔	interperszonális készség	↔	interperszonális készség
érzelmi/indulati jellemzők	↔	érzelmi kiegyensúlyozottság	↔	érzelmi/indulati jellemzők
változásra való reagálás	↔	flexibilitás	↔	változásra való reagálás
	↔	nyitottság	↔	
felelősségérzet	↔	felelősségérzet		
szakmai tudás	↔	szakmai tudás	↔	szakmai tudás
leterheltség	↔	idő és lehetőség a reflexióra	↔	leterheltség
környezeti tényezők	↔	kontextus	↔	környezeti tényezők
motiváltság/hivatástudat		nézetektől, hiedelmektől mentesség		motiváltság/hivatástudat
munkavégzés módja				munkavégzés módja
ítéletalkotás				ítéletalkotás
akarati tulajdonságok				akarati tulajdonságok

A reflexió Kimmel (2006) által meghatározott feltételei közül, ha nem is mind külön kategóriaként, illetve nem azonos hangsúllyal, de megtalálható valamennyi a vizsgálat alanyainak válaszaiban a segítő és ellenkezőjét állítva a gátló tényezők között is, a nézetektől, hiedel-

mektől való mentességet kivéve. Ugyanakkor azt is jelezték a megkérdezettek, hogy a pedagógusok egy része nem kellően motivált, és ezért nem is törekszik minőségi munkára. A reflektív tevékenység nem képzelhető el továbbá megfelelő ítéletalkotás nélkül, és szükség van hozzá akarati tulajdonságokra is. A hipotézis a tekintetben tehát beigazolódtott, hogy más tényezők is felszínre kerültek, amelyek befolyásolják a reflektív gondolkodást.

ÖSSZEGEZÉS

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik a reflexió fogalmát. Az erről való ismereteik azonban nem túl régiek, részlegeseek, illetve pontatlanok.

A reflektív tanár ma már elvárás a pedagógiai gyakorlatban, ezért szükséges az ehhez szükséges tudás és képességek kifejlesztése.

A reflexió elméletének és gyakorlatának megismerése a pedagógusképzés folyamatában kell, hogy elkezdődjön. A szükséges elméleti ismeretek után – mely a pedagógia kompetenciája – minél több lehetőséget kell a hallgatóknak biztosítani arra, előbb a szakmódszertani órákon, majd a tanítási gyakorlat során, hogy az önreflexió módszerét elsajátíthassa.

Mindemellett a gyakorló pedagógusokról sem szabad elfeledkezni. Továbbképzések segítségével el kell érni, hogy ne csak valamilyen apropó, például minősítő vizsgára való készüléskapsán végezzenek reflektív tevékenységet, hanem ez beépüljön a mindennapjaikba. Ne csak egy-egy folyamat végén, hanem a pedagógiai tevékenység minden szakaszában szánjanak időt munkájuk kritikai elemzésére.

BIBLIOGRÁFIA

Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (letöltve: 2013. december 10.)

Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2010, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2010.

<http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (letöltve: 2015. március 2.)

Dewey, J. (1997): *How we think*. Courier Dover Publications. http://www.academia.edu/1748275/How_We_Think_Dewey_1933 (letöltve: 2014. október 30.)

Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.

Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.

Griffiths, M. és Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 68–84.

Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (letöltve: 2014. október 30.)

- Jaeger, E. L. (2013): Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Teacher Education*, 22. 1. sz. 89–104.
https://www.researchgate.net/publication/290020398_Teacher_reflection_Supports_barriers_and_results (letöltve: 2015. március 2.)
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 35–49.
- Korthagen, F. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20. 77–97.
https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj8if-iwb_LAhWIE5oKHQ_9CQsQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.library.uu.nl%2Fbitstream%2Fhandle%2F1874%2F29535%2Fkorthagen%2520-%2520in%2520search%2520of%2520the%2520essence.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNGvMJKfIlpPmWYGvY38kp-GQm-M-w&sig2=6HRfqU6PbEYsROyvO0OL3A (letöltve: 2015. március 2.)
- Lenkovics Ildikó (2009): A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. In: Szabó Antal: *Tanári mesterképzési szak összefüggő gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyháza.
http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Liakopoulou, M. (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6) 42–54.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1777&context=ajte> (letöltve: 2015. március 2.)
- Minnot, M. A. (2008): Valli's Typology Of Reflection And The Analysis Of Pre-Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education*. 33(5) 55–65.
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1502&context=ajte> (letöltve: 2015. március 2.)
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SzIE GTK, Gödöllő, 25–33.
- Reagan, T. G., Case, C. W. és Brubacher, J. W. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Russel, A. P. (2003): *The Eight Steps of Reflective Thiking*. http://russprimrose.com/index.php/The_Eight_Steps_of_Reflective_Thinking (letöltve: 2015. március 2.)
- Russo, T. C. és Ford, D. J. (2006): Teachers' Reflection on Reflection Practice. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2) 1–12.
https://www.creighton.edu/fileadmin/user/accreditation/CASTL/Teachers__Reflection_on_Reflection_Practice__Russo_.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
<https://www.questia.com/library/93948198/the-reflective-practitioner-how-professionals-think> (letöltve: 2015. január 14.)
- Smith, M. K. (2001, 2011). 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*.
<http://infed.org/mobi/donald-schon-learning-reflection-change/> (letöltve: 2015. január 14.)
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 57–67.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Génusz könyvek, Budapest, <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (letöltve: 2014. október 30.)

- Szivák Judit (2013): A reflektív gondolkodás stratégiai modellje. In: Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Líceum Kiadó, Eger, 257–279.
- Taggart, G. L. (2005): *Becoming a Reflective Teacher*. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/6681_taggart_ch_1.pdf (letöltve: 2015. március 2.)
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72 (1), 67–88
- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú Melléklete. http://www.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Felveteli/2015/Jogszab/15_2006_PED.pdf (letöltve: 2015. március 02.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
- http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (letöltve: 2014. október 30.)

5

Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia

Varga László–Farnady-Landerl Viktória

BEVEZETÉS

A tanulásról alkotott kép folyamatosan változik. Sokan még ma is a tanulást az iskolához kapcsolják, pedig egész életünkben tanulunk. Nem kisebbítve az intézményes tanulás jelentőségét, kijelenthetjük, hogy felnőtt korunkra tudásunk egy jelentős részét intézményen kívül szerezzük meg, ma már egyre több szó esik az otthonról hozott tudásról, az észrevétlen (rejtett) tudáselsajátításról és tanítás nélküli tanulásról. Megismerve a gyermekkori agykutatás és tanulás legújabb eredményeit, megállapíthatjuk, hogy életünk első éveiben – az intézményes tanulás előtti időszakban – sok minden eldől, ekkor alapozzuk meg a kisgyermek személyiségét, tudásrendszerét, a világhoz és benne az emberekhez fűződő viszonyát. Nem mindegy tehát, hogy mit adunk és mit nem adunk kisgyermekünknek az élet első éveiben, hiszen a gyermekkori agy az első hat esztendőben rendkívüli aktivitást mutat. Kár lenne és bűn lenne ezt a szenzitív időszakot semmibe venni. Egy bizonyos: a tanulás az ember legáltalánosabb és legbonyolultabb tevékenysége. A legáltalánosabb, hiszen születésünktől halálunkig tanulunk; legbonyolultabb, hiszen az emberi agy működése még sok-sok titkot és megválaszolatlan kérdést rejtget. Az agykutatás már sok mindent feltárt a tanulás élettani, neurológiai hátteréről, a memória működéséről, de még mindig sok a fehér folt az agy működésében. Maga a tudás a tanulás eredményeként az agyban létrejövő pszichikus képződmények rendszere – az agy területeit, fiziológiáját már egészen jól ismerjük, viszont annak terméke, maga a gondolat szellemi, ma még nehezen vizsgálható.

A nevelés egyes társadalmi szakaszaiban különböző tanulásfelfogások láttak napvilágot, a középkor évszázadait elsősorban a jól körülhatárolt, pontosan definiált ismeretek átadása, közvetítése és számonkérése jellemezte. Ugyanakkor az empirizmus, a tapasztalati megismerésre épülő felfogás jelentős áttörést eredményezett a tanulás értelmezésében, mely szerint az érzékszervek rendkívül jelentős szerepet töltenek be a tanulás folyamatában.

Comenius is gyakran idézi a híres középkori mondást, miszerint semmi nincs az értelmünkben, ami korábban nem lett volna az érzeteinkben, vagyis tudásunkat tapasztalataink-

ból merítjük. Ebből született meg Comenius szenzualista pedagógiája, melyben a szemléltetésnek, az ingergazdag környezetnek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít. Egyébként a gyermekkori agykutatás mai eredményei ismételten alátámasztják a gyermeket ért korai ingerek, a tapasztalatokban gazdag környezet jelentőségét. Az empirizmusból nőtt ki magát az amerikai John Dewey által részletesen kidolgozott pragmatista pedagógia, mely szerint a tanulás nem más, mint tapasztalás és cselekvés, a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, melyben a pedagógus támogató, facilitáló szerepet tölt be (Dewey, 1912). Nem véletlen, hogy a XX. századi reformpedagógiai irányzatok szinte kivétel nélkül a tanítás helyett inkább a tanulásra, az ismeretátadás helyett a felfedezésre, a cselekvésre, a gyermekek tevékenykedtetésére helyezik a fő hangsúlyt (Németh és Ehrenhard, 1999). A pragmatista pedagógia az induktív megismerésre fókuszál, sajátos módszere pedig a projektoktatás.

A XX. század végén megjelent egyik legújabb tanuláselméleti paradigma a konstruktív pedagógia, mely a megismerési folyamat helyett inkább a tanuló gyermekre, a gyermek belső világára koncentrál. A konstruktivista pedagógia magyarországi képviselője és terjesztője Nahalka István. A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás kész rendszerként nem vehető át a pedagógustól, a gyermek nem megszerzi, nem interiorizálja a tudást, hanem sokkal inkább létrehozza, megkonstruálja azt (Nahalka, 2002). Ezért ennek az irányzatnak a filozófiája, központi kategóriája az önmagát megteremtő ember (self-made man). A megismerési folyamatnál sokkal fontosabb lesz így az értelmező, alkotó, strukturáló gyermeki elme. A tanulás így az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudásbázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúrára, amit a szakirodalom a „mentális térkép” vagy „világmodell” kifejezéssel definiál. Az újonnan megkonstruált ismeret, tapasztalat, képesség a gyermek által létrehozott struktúrába épül be, így a gyermek sajátjává válik, különös színezettel és minőséggel. A folyamat fő irányítója maga a világot megtanuló, felfedező gyermek, az önmagát megteremtő gyermek (self-made child); a pedagógus, a nevelő ennek az építkezési folyamatnak egyik katalizátora, segítője, támogatója. A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúráinak felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. Ez a szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes tudásának feltárásában és a segítő tanulási környezet kialakításában.

A konstruktivizmus megalapozója Jean Piaget svájci pszichológus, aki szerint a megismerés a való világ viszonyainak cselekvés segítségével történő belsővé válása, a tudás pedig aktív tevékenység eredményeképpen a környezetre reagáló rendszer. Piaget szerint a tudás az agy konstrukciós működésének eredménye, a belső világ, vagyis a kognitív rendszer és a külső világ, a tapasztalatok kölcsönhatása, egymásra hatása (Piaget, 1970). Piaget hatására a tanítvány, Seymour Papert tovább finomította a konstruktivizmus felfogását, miszerint a gyerekek saját gondolati struktúráik építői, továbbá el kell ismerni a tanítás nélküli tanulást. Papert szerint a gyermekek megismerési, tapasztalatszerzési motivációja leggyakrabban természetes, önkéntelenül érdeklődnek a környezetük iránt, melynek állandó vizsgálata, megfigyelése jellemzi őket (Papert, 1988). Az „észrevétlen” tanulás, tudásszerzés felfedező és érzékelő dominanciájú, gyakran nonverbális és teljes mértékben a kisgyermek által vezérelt. A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyerekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. Minden tanuló akkor kapja meg a továbblépéshez szükséges ismeretet – építőanyagot –, amikor arra munkájában szüksége van. Így a legnagyobb az esély arra, hogy az új információ a kognitív struktúrába beépül, és valódi tudássá válik. A tanulás mint tudásépítés

(konstrukció) mindig a felnőttek által jól megszervezett és segített és a gyerekek által irányított és elfogadott módon, hiteles problémahelyzetek megoldása közben zajlik.

A gyermek saját tudását tehát nem kész rendszerként veszi át, azt aktív konstrukcióval saját maga hozza létre. A folyamat főszereplője így maga a tanuló kisgyermek, a pedagógusi segítség az ő szükségletéhez alkalmazkodik. A nevelő helyét és szerepét vizsgálva a konstruktív pedagógiában a Montessori-féle mottó jut eszünkbe: segíts nekem, hogy magam csinálhassam!

A hagyományos, rendszerkövető tanítás-tanulási paradigmáról elmondhatjuk, hogy olcsóbb, jól kidolgozott, kézben tarthatóbb, előbb elérhető a (vélt) tudás. A konstruktivista tanulás-tanítás költségesebb, a nevelő részéről komolyabb felkészülést igényel, később érhető el a (valódi) tudás, ugyanakkor ez a tanulásértelmezés még minden részletében nem teljesen kidolgozott.

NEUROKONSTRUKTIVIZMUS, NEUROPEDAGÓGIA¹

A konstruktivizmus az eddigi érésközpontú megközelítéssel szemben egy fejlődésközpontú elméleti keretet jelent, a neurokonstruktivizmus pedig még ennél is tovább megy. Egyed Katalin megfogalmazásában: az eddigi, a gyermeket mint individuumot értelmező megközelítéseket a kognitív szerveződés, az „idegrendszer szintjére is kiterjeszti, miközben egyetlen interaktív rendszerbe foglalja a neurális működés különböző szintjeit és a fejlődéslelektan által korábban leírt környezeti szinteket. [...] [A neurokonstruktivizmus] feltételezi, hogy a fejlődés nem előre programozott, de a fejlődő ember nem is a külső hatások passzív »el-szenvedője«. A neuro előtag azt fejezi ki, hogy a neurokonstruktivizmus a fejlődés alkotó folyamatában a gyermekről fejlődő idegrendszerével együtt gondolkodik. Feltételezése szerint akkor érthetjük meg a viselkedést és a fejlődést, ha a fejlődő neurális rendszert a komplex konstrukciós folyamat részeként kezeljük. Összekapcsolja tehát a fejlődést – annak különböző aspektusait: érzékelés és észlelés, kogníció, érzelmek stb. – a neurális fejlődéssel. Erősen hangsúlyozza az agy és a fejlődés közötti kölcsönös kapcsolatot. A fejlődés konstruktív folyamatában az agy maga is a környezetéhez alkalmazkodó, komplex biológiai rendszerként vesz részt, illetve az agy fejlődése is egy rugalmas rendszer környezethez való alkalmazkodásának következménye. Ebből adódóan az agy és egyben a gyermek fejlődésének jellemzésére a legfontosabb fogalmaink a plaszticitás (rugalmasság) és az alkalmazkodóképesség lesznek” (Egyed, 2011: 178–179).

A gyermeki tanulásra vonatkozó új tudományos ismeretek és nézetek, valamint a legújabb agykutatási eredmények hatására napjainkban egy új pedagógiai tudományág, a neuropedagógia kialakulását figyelhetjük meg, amelynek fókuszában az a kérdéskör áll, hogy hogyan tanul a gyermek, hogyan lehet a számára legoptimálisabb komplex tanulási feltétel-rendszert megteremteni, hogyan segíthetjük a tanulásban. A neuropedagógia egy meglehetősen széles körű interdiszciplináris tudományos párbeszéből meríti alapjait: a nevelésléleket, a pedagógia tudományát és ágait – mint didaktika, gyógypedagógia, szociálpedagógia,

¹ A bekezdés Farnady-Landerl Viktória *Kisgyermekkor, tanulás, társak – a kisgyermekkorai személyes és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai* című publikációjának egy kivonata.

fejlesztőpedagógia – ötvözi a neurobiológia, a neurológia, a gyermekkori idegképletan, a kognitív pszichológia, a neuropszichológia, a neurofiziológia, a szociálpszichológia tapasztalataival és eredményeivel úgy, hogy mindezen tudományterületek releváns kvalitatív és kvantitatív kutatási eredményeit és tapasztalatait igyekszik a nevelési-oktatási folyamatok gyakorlatába integrálni.

A neuropedagógia a gyermeki fejlődést a külső- és belső tényezők összefüggéseiben, komplex módon vizsgálja. A neuropedagógia célja, hogy a fejlődés, a tanulás (belső) folyamatát a külső és belső kölcsönhatások rendszerében értelmezze, illetve hogy leírja e folyamat neurobiológiai és kognitív pszichológiai aspektusú ok-okozati törvényszerűségeit, valamint azokat a szabályszerűségeket, amelyek a pedagógusok számára a tanulási folyamatok optimális támogatásához szükséges eljárásokhoz elengedhetetlenek. A neuropedagógia célja egy olyan pedagógiai praxis elméletének és gyakorlatának a megteremtése, amely a társtudományok eredményeit magába integrálva arra törekszik, hogy leírja a gyermek elméjében lezajló különböző tudatos és tudattalan tanulási folyamatokat. A neuropedagógia egyben a pedagógiai praxis során egy olyan beállítódást is jelent, melynek meghatározója, hogy a pedagógiai tevékenységek tervezésekor, elemzésekor, megvalósításakor, értékelésekor, fejlesztésekor az agyi fejlődés és a tanulás neurobiológiai meghatározóiból indul ki.

A pedagógia és a kognitív tudományok összefonódásából született neuropedagógia paradigmáinak egyik alapvető meghatározója, hogy a pedagógia eddigi fókuszát az optimális oktatási tartalmakról, a tanulási környezet kialakításáról, arról, hogy milyen tanítási módszerekkel érhető el a legtartósabb és kompetencia szintű elsajátítás, milyen technikákkal hívhatóak elő leghatékonyabban a tudástartalmak, azon területek felé irányítja át,

- amelyek a gyermek fejlődésének, tanulásának holisztikus megközelítését,
- a tanulás belső folyamatának és külső kontextusainak megértését,
- a gyermek előzetes tudásrendszere szerveződésének megértését, ennek keretében a gyermek belső tudáskonstrukcióinak szociális kontextusában való vizsgálatát,
- a gyermekből fakadó természetes kíváncsiság és belső motívumok, az optimális szociális kontextus kialakítását célozzák.

Összefoglalva elmondható, hogy a neurokonstruktivista elméletből fakadó neuropedagógia paradigmaváltást sürget a pedagógiában, értelmezésében a gyermek fejlődése külső és belső tényezők, komponensek dinamikus, önszerveződő rendszerét jelenti. Az eddigi moduláris megközelítéssel szemben (miszerint a személyiség egyes komponensei, biológiai értelemben az agy különböző területei egymástól függetlenül, területspecifikusan érnek és fejlődnek) a nevelés során a fejlődést mint interaktív, tranzakcionális folyamatok összefüggő rendszerét értelmezi, amelyben egy adott fejlődési terület szoros összefüggésben és kölcsönhatásban áll a többi területtel is. Egy-egy atipikus fejlődés (akár egy késleltetett időbeliség) befolyásolja az összes többi terület fejlődését is (a negatív változás tehát nem területspecifikus, hanem a teljes rendszert érinti).

Mindezzel összefüggésben a gyermeki fejlődés és különösen annak kisgyermekkori szakasza meghatározó jelentőségű az egész személyiséget érintő minden későbbi aspektus szempontjából. A nevelés és oktatás eddigi inputorientált és kognitív képességekre összpontosító elméletének és gyakorlatának

- a biológiai aspektusok és környezeti hatások közötti kölcsönös, tranzakcionális kapcsolatokat figyelembe vevő,
- a genetikai, a neurális, a személyiség kognitív és érzelmi tényezőinek, motívumainak, ké-

pességeinek és (személyes, szociális, kognitív és érzelmi) kompetenciáinak egységében gondolkodó pedagógiává kell válnia.

PEDAGÓGIAI SIKERKRITÉRIUMOK NEUROPEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN

A XXI. század kihívásaira választ adó nevelés-oktatás biztosítását célzó intézmények működtetése, a NAT és a kerettantervek fejlesztési követelményeinek, valamint különösen a kompetenciaalapú oktatás feltételeinek való megfelelés rendkívül összetett folyamatok és tevékenységrendszerek elé állítják a pedagógusokat, oktatáspolitikusokat a szervezet-, a tudásmenedzsment és a mindennapos pedagógiai tevékenységek területén is.

Az mára a legtöbb pedagógus számára már nem ismeretlen, hogy mi a különbség a korábbi ismeretközpontú, valamint a kompetenciaalapú oktatás kimenetorientált pedagógiája között. A minőségbiztosítás fogalma sem cseng idegenül a pedagógiában. A szervezeti minőségirányítás és minőségbiztosítás területén például a TQM, EFQM vagy ISO 9001, illetve munkavállalói szinten a pedagógusok életpályamodellje, a tanulók szintjén a kompetenciamérések mind e területhez kapcsolódó, sokat tárgyalt kérdések. Ugyanakkor mindennek gyakorlata, esetleges szabványosítása meglehetősen nagy fejlesztési potenciált hordoz magában, a gyakorlati megvalósulás nehézkes, gyakran kimerül az adminisztratív kötelezettségek teljesítésének szintjén. A neuropedagógia egyik legfontosabb alapfelvetése, hogy a pedagógiai eredményességet egy egészen új dimenzióba helyezi: így azt egy komplex, dinamikus és multidiszciplináris rendszerben értelmezzük. A szervezeti és tágabb környezeti szintek (jogszabályok, oktatásirányítás), a munkavállalói, tanulói szintek közvetlenül összekapcsolódnak egymással. Mindezeket egy egymásra egyidejűleg ható, tranzakcionális rendszerben értelmezzük úgy, hogy közben a tanulói szinten sem pusztán a fejlesztendő kompetenciák tartalmi leírását értjük, hanem azokat (neuro)biológiai összefüggéseiben és széles interdiszciplináris alapokra helyezve tárgyaljuk. Mindennek értelmében a pedagógiai siker egyik fontos feltétele a pedagógiai minőségirányítás, melynek alapját a tudatos és szakmailag megalapozott tervezés, ellenőrzés, értékelés és változásmenedzsment folyamata adja. A minőségirányítást ugyanúgy meghatározzák a tanulási folyamatok belső (biológiai, pszichológiai) feltételei, mint a pedagógiai tartalmak (kompetenciaalapú oktatás kimeneti követelményei), a rendelkezésre álló infrastrukturális feltételek, taneszközök, a humán erőforrás és a szervezeti, intézményi struktúrák, az anyagi erőforrások, valamint a jogszabályi, oktatáspolitikai keretrendszer is.

Általánosságban véve azt mondhatjuk, hogy a mindmáig jellemző pedagógiai tervezés során megfogalmazzuk hosszú és rövid távú céljainkat, meghatározzuk az ezekhez rendelt sikerkritériumokat, majd mindezek alapján leírjuk az ezek megvalósításához szükséges döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, a források, a felelősség, a részt vevő egyének és csoportok összefüggésében. Mindezek során gyakran hiányzik az ún. kezdet-vég elemzés, a sikerkritériumok és a rendelkezésre álló erőforrások külsőleg meghatározott tényezők. A folyamat végén a mérést és értékelést követően pedig lezárul a folyamat. A pedagógiai minőségügy kapcsán a minőségbiztosításra való törekvések szélesebb körben elterjedtek, és oktatáspolitikai szinten is megjelentek már ehhez kötődő előírások, sztenderdek,

ugyanakkor a fentebb említett minőségirányítás, melynek célja magának a tanulási eredményesség érdekében való adott minőségi szint elérése, meglehetősen gyerekcipőben jár még. A minőségirányítás célja az intézmény mint szervezet egészének szisztematikus együttműködése, ami magának az intézménynek tulajdonképpen belső ügye, nem pedig felülről érkező előírások sokasága. Neuropedagógiai megközelítésben a pedagógiai minőségirányításnak lényeges eleme, hogy bár a követelményrendszer külsőleg meghatározott (az adott kultúrába való beilleszkedés és eredményes érvényesülés feltételei), de a sikerkritériumok kialakításánál figyelembe veszi az értékelés kvalitatív és individuális jellegét, a gyermek természetes fejlődési folyamatát, továbbá nemcsak a gyermekekre fókuszál, hanem az intézményt mint szervezetet, a pedagógusokat, a tanított tartalmakat, a gyermekek szociokulturális hátterét egymásra egyidejűleg ható tényezőként, egységes folyamatban értelmezi. A gyakorlatban tehát azt mondhatjuk, hogy például az intézmény különböző igazgatási kérdései, az órarend-szervezés, a taneszközök, a nevelőtestületi folyamatok, az osztály csoportdinamikája, a szülők, a pedagógus-továbbképzések tartalma, az egyes tanulók kölcsönösen hatnak egymásra.

Az oktatás nem akkor eredményes, a tanulás nem akkor sikeres, ha minden gyermek azonos szinten teljesít, hanem ha adott pedagógiai folyamat a legoptimálisabb szinten segítette elő a gyermekek fejlődését, az alapkészségek elsajátítását és kulcskompetenciáiknak fejlődését. Az egyéni haladási tempó ebben az értelemben nem pusztán a különböző tanulási problémával küzdő SNI-s és BTM-es gyermekek fejlesztésével kapcsolatos fogalom, hanem a pedagógiai tevékenységek természetes része. A gyermekek kompetenciáinak kialakulása a saját fejlődési ívük mentén folyamatos, melyet nem adott időszakra vonatkozó (tantervi) követelményekben írhatóak le, hanem az adott kompetenciaterülethez kapcsolódóan megfogalmazott készségek egymásra épülő szintjeiben. Nem a gyermeket és a pedagógus módszereit alakítjuk a tankönyvekhez vagy más előírt tartalmakhoz, hanem a gyermekekhez, adott pedagógushoz illeszkedő taneszközöket alkalmazzuk. Ennek eredményeképpen a tanulási folyamat sikerkritériumainak keretrendszere bár részben kívülről meghatározott, a tanulási folyamat maga nem kívülről ütemezett, hanem a gyermek természetes fejlődésének külső és belső feltételeitől egyaránt függően egyéni meghatározottságú. A neuropedagógiai elméletkeretben magától értetődő kiindulási pont, hogy az egyén személyes kompetenciáinak különböző komponensei, mint például az énkép, a szelf, az önértékelés, az érzelmek, a tapasztalatokból fakadó emlékek meghatározzák a világról alkotott képünk mellett tudásunkat, készségeinket, kompetenciáinkat is. Ezért minden gyermeket meg kell ismerni a folyamat elején, ehhez a szinthez képest kell fejleszteni (az ún. kezdet-vég elemzés tehát szintén magába foglalja mind az individuális, mind az intézményi és környezeti szinteket is).

Mindezekon túl a gyermeknek (és minden más érintettnek is) folyamatosan lehetőséget kell teremteni a visszajelzésre. A gyermek és a pedagógus nem elszenvető vagy végrehajtója az oktatásnak, hanem tevékenyen befolyásolja, alakítja is azt. A pedagógiai minőségirányítás azért sem működhet a gyermekek és pedagógusok nélkül, mert annak központi tartalma a tanulási folyamatokhoz kötődik. Mivel a tanulás egy belső folyamat, melynek szociális kontextusai meghatározóak, e folyamatok minőségét a gyermek maga, a pedagógus és a szűkebb és tágabb környezet is közvetlenül alakítja (Bardócz-Tódor, 2001).

A neuropedagógiai szemléletmód tehát nemcsak a gyermekek szempontjából jelenthet áttörést egy a XXI. század kihívásaira hosszú távon sikeres válaszokat adni képes pedagógia felé, de ez a fajta neurokonstruktivizmusból táplálkozó megközelítése életünknek, fejlődésünknek ugyanilyen meghatározó jelentőségű lehet a pedagógusok saját szakmai fejlődése és sikeressége és az intézmények irányítása, működése szempontjából is. Gerald Hüther német

neurobiológus úgy véli, hogy a „szociális agy” elméletéből kiindulva a pedagógiai sikeresség eléréséhez a megoldást nem új eszközök, technikák és módszerek kifejlesztése jelentheti, hanem az eddigi kapcsolati és tanulási kultúránk teljes átalakítása, az egymáshoz való viszonyunk javítása, a kreativitás, a proszocialitás, az empátia, a felelősségvállalási hajlandóság fejlesztése. Azok a stratégiák, amelyek aztán végül adott közegben (intézmény, nevelőtestület, osztályközösség, kiscsoport, egyén) sikerre vezetnek, bizonyára teljesen különbözőek lesznek. Hüther úgy véli, hogy a siker akkor érhető el, ha a gyermekek, pedagógusok magukat nem értékelések, utasítások, intézkedések vagy a felsőbb vezetés érdekei szerint vezérelt „objektumokként” élik meg, hanem olyan „szubjektumokká” válhatnak, akikben (szakmai-lag) megbíznak, akik felelősen tevékenykedhetnek családi és intézményi közegben is (Hüther 2015a,b).

A sikerkritériumok teljesülésének mérése kapcsán fontos megjegyezni, hogy a hagyományos pedagógiai, oktatásirányítási gyakorlattal ellentétben a neuropedagógiai rendszerszemléletben az értékeléssel a minőségirányítási folyamat nem zárul le, vizsgálni kell a mérés és értékelés személyes és intézményi szintű visszahatási folyamatait is, valamint a külső és belső elvárásoknak való megfeleléshez, az eredményekkel való elégedettséghez viszonyított technikai és tartalmi, minőségi értelemben vett változási-változtatási szükségleteket is. A sikerkritériumok teljesülésének mérésén túl éppen ezért tehát nyomon követjük és elemezzük a különböző siker- és kudarc tényezőket is, illetve az azokból fakadó, szükséges változtatási elemeket is. Miután képet kaptunk a gyermekek, pedagógusok és az intézmény teljesítményéről, együttműködéséről, és ezeket az eredményeket a környezethez képest (külső elvárások, más intézmények, munkaerőpiaci szükségletek, családok szociokulturális háttéréből fakadó szükségletek stb.) relativizáltuk, változtatjuk és folyamatosan fejlesztjük a pedagógiai tevékenységek rendszerét (módszertan és tartalom) és az intézményi folyamatokat is. A minőségirányítás ebben az értelemben egy állandó, belső (intézményi), spirálisan szerveződő, az individuális, intézményi és környezeti szinteket is magában foglaló, átfogó kerete az oktatásnak. A tanulói kompetenciamérések éppen úgy szerves részét képezik, mint például a nevelőtestületi folyamatok. E különböző területek eredményei együttesen határozzák meg az oktatás sikerességét, egymásra közvetlenül hatnak, éppen ezért a pedagógiai praxis alakítása során is (a többi szinttel együtt) egyidejűleg figyelembe kell venni ezeket. Neuropedagógiai megközelítésben tehát a pedagógiai sikert a rendszerszemlélet határozza meg: egyidejűleg ható tényezőként tekintünk mind a nevelési-oktatási tevékenységre, mind az intézményre mint szervezetre, mind az abban tanulóakra, tanítókra, más munkatársakra, szülőkre és támogató szakemberekre, valamint a szűkebb és tágabb –financiális, infrastrukturális, jogszabályi, kulturális, társadalmi stb. – környezetre.

A TANULÁS NEUROKONSTRUKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉSE

Agyunk nem hasonlítható egy számítógép memóriájához, az ott tárolt információk nem egymástól független, statikus, előhívásra megjelenő adatcsomagok. Ez a korábbi emlékezetre és tanulásra vonatkozó nézetekkel gyökeresen szemben álló új paradigma az 1960-as évektől kezdett teret hódítani, és legfőbb sajátossága, hogy az emlékezetet ún. szituatív rekonstruáló folyamatokként értelmezi, központi problematikájának pedig már nem az információk

„elvesztését” vagy a tárolás problémáit tekinti, hanem az információk előhívását (Racsmány, 2014). Tudásunk tehát egy sajátos és egyedi önszerveződő rendszer, amely személyiségünk belső komponensrendszereivel (motivumainkkal, érzelmeinkkel, tapasztalatainkkal) együttesen dinamikusan szerveződik, azaz folyamatosan változik. Emlékeink, az ebből fakadó tudásunk nem egyszerűen „tárolódik” valahol az agyunkban, hanem személyiségünk sajátos szerveződéséhez „illeszkedik”, változik. E változások pedig a minket érő szociális kontextus hatásaival kölcsönhatásban állnak, így folyamatosak, az információk (tudás) mindenféle reprodukciójánál megfigyelhetők és relatívak, vagyis dinamikusan szerveződnek.

A kognitív szerveződés (az egyén gondolatrendszere, jelentéshálója) szempontjából jelentős szerepe van a neuroplaszticitásnak és az azt jellemző ún. érzékeny periódusoknak. A kora gyermekkorban, különösen az első hónapokban rendkívül gyorsan alakulnak ki az idegsejtek közötti kapcsolatok (szinapszisok), „hároméves korra a szinaptikus sűrűség az agy minden területén kb. 50%-kal magasabb, mint felnőtt korban” (Egyed, 2011: 166).

A személyiségfejlődést és ezzel együtt kompetenciánk fejlődését is a biológiai érés és a szocializáció mellett meghatározó egyik alapvető folyamat a tanulás folyamata. Az, hogy az egyén pontosan miért és hogyan tanul, ma is a pedagógiai tartalmú tudományos vizsgálatok egyik legfontosabb kérdése. E vizsgálatokkal kapcsolatban nincsen egyértelmű válasz arra a kérdésre sem, hogy mit is jelent maga a tanulás.

Egyes neurobiológusok (például Manfred Spitzer vagy Gerald Hüther) a tanulást meglehetősen széles értelemben definiálják, gyakorlatilag minden olyan folyamatot, amelynek hatására idegsejtek között kapcsolatok jönnek létre vagy változnak meg, tanulásnak neveznek. E kutatások középpontjában az egyén és környezete közötti hatás kölcsönhatásának hatékonysága, az egyén ilyen értelemben vett sikerességének és önmegvalósításának, boldogságának, érvényesülésének kérdéskörei állnak. A memóriakutatás (neuropszichológia és kísérleti pszichológia) szempontjából a tanulás egy szűkebben értelmezett folyamat, mely a tudás megszerzésére, illetve a tárolt információk előhívására összpontosít.

A tanulással összefüggésben egyre nagyobb hangsúlyt kap az ún. „kíváncsi nehézség” elve, melynek fogalmát Robert Bjork vezette be. Arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulás folyamán az információk elsajátítását nehezítő tényezők hosszú távon jelentősen serkentik a teljesítményt (Racsmány, 2014). E gondolatok számos kognitív tudomány képviselőinek tanulásméleteiben is megjelennek, például Csíkszentmihályi Mihály flow-elméletében (optimális kihívás) vagy Gerald Hüther természetes gyermeki tanulási ciklus modelljében (sikeresen teljesíthető kihívás), illetve a modern motivációelméletekben is.

Az amerikai Stanford Egyetem pszichológusa, a világ egyik vezető személyiség-, szociál- és fejlődépszichológia kutatója, Carol S. Dweck elméletében rávilágított a tudati beállítódások jelentőségére a teljesítmény (siker) kapcsán. Álláspontja szerint nem csupán a tehetség és a képességek mértéke határozza meg a sikeres teljesítményt, hanem a gyermek, illetve az egyén tudati beállítódása is. Megkülönbözteti az ún. rögzült tudatot (fixed mindset), illetve a termékeny tudatot (growth mindset). A kettő közötti különbség lényege abban áll, hogy amíg a gyakran már gyermekkorban kialakuló rögzült tudat esetén intelligenciánkat adottnak és statikusnak éljük meg, tudatunk a teljesítésre, megfelelésre fókuszál, a hibázás negatív dolog, addig termékeny tudati beállítódásnál meggyőződésünk, hogy alapvető tulajdonságainkat saját magunk formálhatjuk, tudatunk a fejlődésre fókuszál, a hibákból tanul. Mindenki képes változni, magát fejleszteni, képességeket elsajátítani a tevékeny akarata (elhatározás, erőfeszítés, cselekvés, tapasztalat) által (Dweck, 2015).

A tanulási folyamat és a memória megismerésére irányuló legújabb neuropszichológiai ku-

tatási eredmények mellett felhívják a figyelmet arra, hogy a motívum- és képességrendszer, személyes attitűdök és beállítódások mellett a tanulás meghatározó elemét az érzelmek jelentik. Az érzelmek nemcsak befolyásolják, hanem szabályozzák is az információfeldolgozás folyamatát (Adolphs-Damasio, 2003). E vizsgálatok bebizonyították, hogy a kognitív folyamatok az érzelmekkel szoros összefüggésben állnak. Szily Erika ismerteti doktori értekezésében, hogy az érzelmi folyamatokban részt vevő agyi struktúrák közül az ún. dorzális rendszerben (részei a hippokampusz, valamint az anterior cinguláris kéreg és a prefrontális kéreg dorzális területei) „integrálódnak a kognitív és az érzelmi folyamatok, kölcsönösen befolyásolva egymás működését” (Szily, 2010:14).

Mindezekkel összhangban mára egy új gyermekszemlélet és gyermekkép formálódik. Az intézmények által korábban túlságosan nagyra értékelt, prioritásként kezelt kognitív intelligencia mellett egyre több szó esik az emocionális és a szociális nevelésről. Ma már mást jelent intelligensnek lenni, mint akár csak néhány évtizeddel ezelőtt. Az Európai Unió oktatással, képzéssel foglalkozó dokumentumainak központi kategóriája a kooperatív tanulás, melynek lényege, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról – ez komoly szemléletváltást tükröz (Vágó, 2009). Eszerint ugyanis a tanulásnak nemcsak közösségi céljai vannak, hanem az ember személyes boldogulása mint fő cél is megjelenik ebben a definícióban. Tehát az oktatás – európai dimenziójú – négy alappillére nem lehet más, mint: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együttműködni másokkal, megtanulni élni (Delors, 1997). Ehhez még kívánatos hozzátenni: úgy élni, hogy jó érzéssel éljük le az életünket, ha nagy szavakat akarunk használni, akkor azt mondjuk, hogy boldogan élni. A konstruktivista szemléletű tanulás definíciójában az ember a maga egész személyiségével, teljes komplexitásában és teljes közösségi kapcsolatrendszerében jelenik meg, nem pedig egyetlen, ismereteket elsajátító dimenziójában. A kognitív képességek (IQ) mellett a tanulásban ma már legalább olyan nagy hangsúlyt kap például az érzelmi intelligencia (EQ) és a szociális képességek fejlesztése (SQ), a végreható intelligencia (OQ), az önismeret, az önmagunk kezelésének problémaköre, az egyének közötti kooperáció képességfedezetének megteremtése, mint az írás-olvasás képességének kiművelése.

A gyermekek csak úgy képesek megérteni a saját, közvetlen „világukon” belül lezajló változásokat, ha felfogják, hogy a változást hozó tényezők és folyamatok egy dinamikus, sokrétű világrendszeren belül működnek, melyben a „lokális benne van a globálisban, a globális pedig a lokálisban” (Sterling-Cooper, 1992). A múlt, jelen és jövő szintén egy dinamikus kapcsolatban érzékelődik. Bár az iskolázás állítólagos célja az, hogy felkészítse a tanulókat a jövőre, de ez még jórészt mellőzött fókusz az osztálytermek többségében. Ezért a jövőt be kell hozni az oktatási folyamat centrumába, hogy a tanulóknak megadasson a lehetőség alternatív, lehetséges, valószínű és preferált jövők tanulmányozására és reflektálására a kooperatív tanulási technikák segítségével.

Magyarországon az irányított, normatív, tanításközpontú és a teoretikus tudást preferáló tanulásszervezési modell, a frontális osztálymunkára épülő tananyag-feldolgozás még mindig elterjedtebb, de már a magyar diákok is igen csak feszegetik a számukra szűkös kereteket, melynek következtében egyre több pedagógus vállalkozik igen kimagasló eredményekkel az osztálytermi munka paradigmatiszta átalakítására. Ez is azt mutatja, hogy nem elsősorban a rendszertől, hanem a benne dolgozó pedagógusok, szakemberek felkészültségétől, innovatív, kreatív munkájától függ a magyar nevelési-oktatási rendszer eredményességének javulása.

A gyermekkor táptalaja a szeretet és a kötődések, így nem kerülhetjük meg az érzelmi

és a társas intelligencia, az emóciók és a kötődések agyi mechanizmusainak áttekintését, a gyermeki elme érzelmi és társas életének megismerését. A kisgyermekkori érzelmi és szociális nevelés kérdésköreinek tisztázása sem halogatható, már csak azért sem, mert életünket, jelenünket és jövőnket rendkívüli mértékben befolyásolja. Emóciónak, affektivitásnak, gyönyörű magyar szóval érzelemnek nevezzük az ember szubjektívnek mondható, élményszerű belső tapasztalását. A pedagógusi hivatás vitathatatlan alaptétele: akit szeretünk, attól tanulunk, továbbá azt tanuljuk meg igazán, képességgé érlelhetően, amit szeretünk. Egy kicsit tudományosabban szólva: a pozitív érzelmek növelik az ember intellektuális teljesítményét. Saját iskolai emlékeink között keresgélve hamar rájöhettünk: elsősorban azt a tantárgyat szerettük, amelyiket általunk kedvelt, szeretett tanár tanította, sőt az is igaznak tűnik, hogy nem a tárgytól féltünk, hanem a tárgyat tanító pedagógustól. Törekednünk kell arra, hogy mindenféle tanulást – bölcsődétől egészen az egyetemig – pozitív, megerősítő, bátorító és támogató érzelmek kísérjék. Ha ez hiányzik, akkor a só hiányzik a levesből. A bölcsőtől a sirig tartó tanulás, az emberi elsajátítás minden formája egyfajta felfedezés, kaland, utazás, mely jó érzések nélkül nem lehet tartós és eredményes. Ha a gondolatot nem kíséri jó érzés, öröm és lelkesedés, a gondolat magára marad és elhal.

Az agy középső halántéklebenyében elhelyezkedő amygdala felelős bizonyos élményekért, azok feldolgozásáért (Boross és Pléh, 2008). Az agyban az amygdala egyfajta érzelmi memória, mely azonnal reagál, és tárolja az intenzív örömmel vagy fájdalommal járó élményeinket. Ha az amygdala berobban, a szürkeállomány nem tudja kontrollálni, gyakran tapasztaljuk, hogy az erős érzelmek lebénítják a gondolkodást. Az agy felépítése miatt az érzelmek akaratától függetlenül jönnek, kontrollálni legfeljebb az időtartamát és az intenzitását tudjuk. Fontos életfeladat tehát: egyensúlyt találni értelem és érzelem között. Fontos nevelői feladat különbséget tenni gondolat és érzés között, meg kell tanulnunk bánni magunk és mások érzéseivel, és persze hitelesen kommunikálni azokat. Az emberi kapcsolatok egyik leggyakoribb csapdája a fentiek hiánya.

„Sokszor és sokat nevetni; elnyerni az intelligens emberek megbecsülését, a gyermekek ragaszkodását; kivívni az őszinte kritikusok elismerését és elviselni a hamis barátok árulásait; örülni a szépek, megtalálni másokban a jót; jobbitani egy kicsit a világon – egy egészséges gyerekkel, egy parányi kerttel vagy azzal, hogy biztos lábon állva élsz; tudni, hogy legalább egyvalaki könnyebben lélegzik, mert te voltál. Ez a boldogulás, ez a siker” (Emerson²).

A pozitív kapcsolatok egyik fontos tápláló eleme a humor. Ha egy intézmény tudatosan a „nem rajtad, hanem érted, veled nevetek” eszméjét hirdeti, akkor a derű, a vidámság és a játék otthonává válhat. A gyermekek kognitív és affektív képességeihez igazított pedagógiai humor bearanyozhatja hétköznapijainkat – nevelőét, gyermekét egyaránt. Teljesebb, hitelesebb személyiséget nevelhetünk, ha nyitottság, őszinteség és gyengéd humor jellemzi munkánkat. Ehhez azonban nekünk, nevelőknek is tanulnunk kell „humorul”. A pozitív kapcsolatok kialakítása és fenntartása mellett a humorra azért is nagy szükség van, hogy megtanítsuk gyermekeinket a stressz oldásának egy lehetséges módszerére, életszemléletük pozitívabbá tételére, olyan örömforrásra, amely a legelviselhetetlenebb élethelyzetekben is segíti a sikeres túlélést, a személyiség, a „szelf” védelmét. Mindezekon túl a humorérzék segítségével:

- felfedezzük a jelenségek, dolgok mögötti ellentmondásokat, feszültségeket;
- szét tudjuk választani az igazat a hamistól;
- merünk játszani a gondolatokkal és a valósággal;

² http://www.citatum.hu/szerzo/Ralph_Waldo_Emerson/3 [2014.12.13.]

- a nonszensz, az abszurd esetében nem várunk megoldásra, feloldásra, megváltásra, fel tudjuk mérni azt is, hogy esetleg éppen az a nevetnivaló, hogy semmi, de semmi köze nincs a realitáshoz (Martin, 1998).

Az ezredforduló környékén teret hódító, elsősorban Csíkszentmihályi Mihály és Martin Seligman nevéhez kötődő ún. pozitív pszichológia elméletrendszere megerősíti mindezeket. A pozitív pszichológia a deficit, hiányosságok, problémák helyett az egyén erősségeire, értékeire és azok fejlesztésére összpontosít. Az erősségekre és az értékekre helyezi a hangsúlyt, az egyén életének kiteljesedése érdekében. „Az emberi erősségek (mint pl. bátorság, jövőorientáltság, optimizmus, igazságosság stb.) olyan evolúciósan kialakult pozitív személyiségjegyeknek tekinthetők, amelyek elősegítik az egyének és a közösségek boldogulását, tökélesedését” (Hamvai, Pikó 2008:71). Mindezek a gondolatok mára központi szerepet töltenek be a pozitív pedagógia és a neuropedagógia elméletrendszereiben is. Fontos, hogy megtanítsuk a gyermekeket a boldogságra, hogy a tanulás örömforrás is legyen – ami természetesen nem zárja ki a pozitív stressz szükségességét és jelentőségét.

RÖVIDEN A NEUROPEDAGÓGIAI SZEMLÉLETŰ TANÍTÁSRÓL

A legújabb gyermekkori kutatások irodalmát áttekintve néhány fontos következtetést a pedagógusok számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkori tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható, egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a gyermekkorban. A gyermekkori erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkori szegénység és az elszorított hiányok rendkívül hosszan befolyásolják az egyéni életutat, és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeni jólét és boldogság esélyét.

Mit biztosítsunk tehát egy, a XXI. században megszületett gyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése, a pozitív kapcsolat. A tanulási folyamatok támogatása során a tevékenységre való ráhangolás, a tanulás céljának ismertetése, a kockázatvállalás és hibázás megengedése, a cselekedtetés, az egyéni haladási és fejlődési tempó tiszteletben tartása, a „kíváncsi nehézség” megteremtése, a megoldandó problémák megneveztetése és az arra való építkezés, az emlékek kapcsolása, a meglévő információkra való alapozás, az együttműködésre való törekvés, az önismeretre, önreflexióra, empátiára tanítás, a humor mind meghatározó jelentőséggel bírnak. Rendkívül fontos mindemellett természetesen: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, az izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok a kisgyermeknevelés során. Meg kell ismerni az emberi fejlődést, a tanuló kisgyermek sajátosságait, a kisgyermekkori tanulás törvényszerűségeit, a téma legfrissebb tudományos eredményeit, megállapításait. Tisztában kell lennünk azzal is, hogy minden gyermek egy sajátos kultúra hordozója, állandóan tanulunk

egymástól, a kisgyermekkori tanulás mindig tevékenységbe ágyazottan történik. Nem hagyható figyelmen kívül a nevelőmunka adaptálása a gyermek egyéni szükségleteihez, kíváncsi többféle tanulási stratégia alkalmazása, fontosak a motivációs és tanulásszervezési képességek, a jó kommunikációs képesség, a tervezési képesség, a szilárd szakmai elkötelezettség, a felelősség, az alázat, a példamutatás és az együttműködési képesség. A gyermeknevelő legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését. A pedagógusnak tisztában kell lennie a tanulás mibenlétével – a gyermekek hogyan konstruálják meg tudásukat, hogyan szerzik meg készségeiket, képességeiket és fejlesztik gondolkodásmódjukat. Továbbá tudnia kell azt is, hogy a gyermekek fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlettsége kölcsönösen hat a tanulásra.

A neuropedagógiai szemléletű tanítást meg kell, hogy határozza a döntően proaktív jelleg, hogy kiindulási pontja a belső potenciál kibontakoztatása, valamint hogy fókuszában a sikeres tanulás feltételrendszerének megteremtése áll.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a gyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által – rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősdnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai évevekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben részt vevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan.

A XX–XXI. századi pedagógiai gondolkodást alapvetően befolyásolja az a trend, amelyben a tanulás horizontjának kiszélesedése (Life Long Learning, majd Lifewide Learning), vagyis az egész életen át tartó tanulás lehetőségének és szükségességének felismerése jellemző. Egyre hangsúlyosabbá váltak azok a kérdések, hogy hogyan tanulnak a különböző generációk, s mivel a tanulás nem szorítkozhat pusztán az intézményi keretekre, hogyan lehet megtanítani magát a tanulást, hogyan válhatnak az ismeretek „dinamikussá”, azaz transzferálható tudássá (Varga, 2012), ezek pedig szükségszerűen az idegtudományok, kognitív tudományok felé fordították a pedagógia fókuszát. Az elméletek és irányelvek gyakorlatba ültetéséhez ugyanis nélkülözhetetlenné váltak az általánosabb értelemben vett agyi fejlődésre, szűkebb értelemben a memória működésére, a különböző tanulási folyamatokra vonatkozó információk. A mai világban a pedagógiai sikerességhez elengedhetetlenné vált az olyan kulcsfogalmaknak az ismerete, mint például a pre- és posztnatális, valamint kisgyermekkori tanulás szociális kontextusú jellemzői, a kora gyermekkor kötődés, a kisgyermekkori szocialitás, az interperszonális rezonanciajelenségek, a tudás, a tanulás, a kompetenciák, illetve a személyiség főbb komponensrendszerei, az emlékezés mint szituatív rekonstruáló folyamatok komplex rendszere, a neuropaszticitás, a szenzitív periódusok, a tükroneuronok, az emlékezet fajtái, a különböző tanulási folyamatok jellemzői és összefüggései vagy akár a tesztelés, az ún. flow és „szociális agy” elmélete.

Nyilvánvalóan nem kell pedagógusból, szülőből sem neurobiológussá, sem kognitív pszichológussá válnunk, ugyanakkor nagyon fontos, hogy tisztában legyünk e tudományok legújabb eredményeivel, hogy képesek legyünk mindennapos pedagógiai tevékenységeink során a neurális fejlődés alapvető jellemzőit, összefüggéseit figyelembe venni, ezekre a pedagógiai folyamatokat felépíteni. Mindemellett pedig megkerülhetetlen a pedagógusok részéről való interdiszciplináris nyitás és proaktivitás a különböző szakterületek képviselői közötti együttműködésben. Nagy József már 2000-ben megjelent könyvében úgy fogalmazott: „A pedagó-

gia, mint szinguláris diszciplína mindeddig leíró, előíró tudomány volt. Az interdiszciplínák révén sok mindent felhasznált a forrástudományokból. Ám ezek az átvett ismeretek alkalmoszerűek, nem szervesültek, nem tették lehetővé a hasznosítást elősegítő elméletalkotást. [...] a pedagógia csak akkor válhat értelmező tudománnyá, ha hierarchikus multidiszciplínává fejlődik. Ez azt jelenti, hogy a személyiség és a szocializációs rendszer hierarchiájának valamennyi értelmezést lehetővé tevő szintjét kutató diszciplínák pedagógiai jelentőségű eredményeit és a pedagógiai empirikus kutatásainak eredményeit folyamatosan magába integrálja.” (Nagy 2000: 17).

ÚGY TANÍTUNK, AHOGYAN A GYERMEK TANUL? – EGY EMPIRIKUS KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI³

Logikusnak tűnik a kijelentés, hogy mivel a tanulás egy belső folyamat, a pedagógusnak úgy kell tanítania, ahogyan a gyermek tanul. Ehhez pedig semmi másra nincs szükség, mint hogy a pedagógus tudja azt, hogy hogyan tanul a gyermek. A probléma nem is a kijelentés maga, hanem az e mögött meghúzódó kérdés: hogyan tanul a gyermek? A kérdést ugyanis tulajdonképpen lehetetlen megválaszolni. Egyrészt azért, mert bár nagyon sokat tudunk az emberi elme működéséről, annak megismerése az univerzum feltárásával hasonlítható össze, még nagyon sok ismeretlen terület áll előttünk. Másrészt azért, mert mára a tanulás fogalma –mint ahogyan erről korábban már szóltunk – teljes mértékben átalakult a korábbi elképzelésekhez képest. Maga „a tanulás” fogalma nem létezik: nem beszélhetünk ugyanis egyetlen folyamatról, amit ha megértünk, választ kapunk minden kérdésünkre. Sokféle, különböző tanulási folyamat létezik, ezek egymással kölcsönhatásban működnek, aminek köszönhetően a tudásunk egy rendkívül összetett és sok elemű külső és belső hatásrendszerben dinamikusan szerveződik. Egészen más agyi működésekre van szükség például akkor, ha biciklizni tanulunk, mint amikor egy idegen nyelvet szeretnénk elsajátítani, ezek az emlékek máshol és máshogyan tárolódnak. Vannak olyan dolgok, amelyek esetében elengedhetetlen a sokszori ismétlés, más esetben adott pedagógiai hatás elérése érdekében ennek éppen az ellenkezője lenne a kívánatos. Írattassunk-e tesztet a tanulókkal, ha igen mikor és milyen célzattal? Mindegy, minden készség fejlesztése esetében a kiscsoportos munka a hatékony módszer? Megannyi kérdés, amelyekre nem adható egy egyetemesen érvényes válasz. Vannak általánosabb, keret jellegű elméletek, mint például az optimális vagy kívánatos kihívás, vagy a teszthatás elmélete, de ahhoz, hogy a gyermeket valóban úgy tanítsuk, ahogyan ő maga tanul, egyrészt meg kell ismernünk magát a gyermeket, másrészt a tanulási folyamatokat is kontextusaiba helyezve, adott konkrét területre, feladatra vonatkoztatva kell értelmeznünk. Mindebből fakad az is, hogy nincsen egy adott módszer vagy technika, amelyet ha alkalmazunk, garantált a siker. Elképzelhetetlen az is, hogy egy adott, univerzális tankönyv alkalmas lehetne az összes tanuló tanulási folyamatainak a támogatására bármilyen tantárgy esetében. Meg kell értenünk a tanulás belső folyamatai mellett ezeknek a szociális kontextusát is, az adott tanuló, fejlesztendő kompetencia, ismeretanyag, pedagógus, környezeti jellemzők összefüggéseire.

³ A bekezdés Farnady-Landerl Viktória: *Kisgyermekkor, tanulás, társak – a kisgyermekkorai személyes és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai* című publikációjának egy kivonata.

mérten kell megválasztani az adekvát technikákat, módszereket. A mai pedagógiai gyakorlat azonban – ahogyan ezt a következőkben röviden ismertetjük – általánosságban nem ez a fajta hozzáállás jellemzi. Sem infrastrukturális, sem humán erőforrás kapacitás, gyakran pedig a módszertani ismeretek sem állnak a pedagógusok rendelkezésére ahhoz, hogy a pedagógiai folyamatok elején megismerjék a gyermeket, a pedagógiai praxist rugalmasan, adott gyermekhez, gyermekcsoporthoz igazítsák. A mindennapok során a folyamat éppen ellenkező irányú: inkább a gyermeket akarjuk a tanmenetekhez, tankönyvekhez, elvárt tartalmakhoz igazítani. A külső tényezők sokkal inkább meghatározzák a tanítási gyakorlatot, mint a tanulás belső folyamatainak jellemzői. A 2015 szeptemberében lezárt, 501 fős, online pedagógus-attitűdkutatásunkban megkérdezett pedagógusoknak mindössze 15,6%-ának pedagógiai tevékenységét alapozzák meg az emlékezetet (memóriát) vizsgáló agykutatási eredmények. 48,5% tevékenységét részben befolyásolják ezek az eredmények, 22,2% nem tudta megítélni a kérdést, 13,8% pedig kifejezetten úgy nyilatkozott, hogy ezek a kutatások a mindennapos tevékenységét egyáltalán nem befolyásolják. A következőkben tekintsük át e kutatás főbb, kapcsolódó eredményeit röviden.

A soproni Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán a dr. Varga László egyetemi docens vezetésével működő Kisgyermekkori Neuropedagógia Kutatócsoport a gyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk ismeretében arra keresi a válaszokat, hogyan hasznosíthatók a pedagógia számára a – gyermekkor – neurológiai kutatások eredményei. A 2015 áprilisától augusztusig megvalósított kutatás célja az volt, hogy megismerhessük a magyar pedagógusok nézeteit, véleményét a neurotudományok pedagógia felé megfogalmazott főbb üzeneteiről. A kutatás véletlenszerű mintavételen alapuló adatfelvétele tanulmányunk publikálásakor még folyamatban van. 501 fő válaszolt az online vagy nyomtatott formában kitölthető kérdőívünkben feltett kérdéseinkre. A válaszadók 92,3%-a nő, a szakterület szerinti megoszlás a következőképpen alakul:

- Bölcsődei nevelés: 8,5%
- Óvodai nevelés: 29,6%
- Általános iskola: 29%
- Középiskola: 6,6%
- Más szakképző intézmény: 0,6%
- Gimnázium: 3,5%
- Felsőoktatás: 3,1%
- Felsőoktatási szakképzés: 0,8%
- Gyógypedagógia: 7,5%
- Fejlesztőpedagógia: 1,9%
- Szociálpedagógia: 1,7%
- Egyéb: 3,3%
- Pedagógus hallgató: 3,9%

A válaszadó pedagógusok 66,7%-a 10 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkezik, 10,4% 5-10 évnél, 7,9% 3-5 évnél, 6,6% 1-2 évnél pedagógiai szakmai tapasztalatot tud magáénak, s válaszadók mindössze 8,3%-a nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik munkatapasztalattal.

A kutatás során arról kérdeztük a magyarországi és határon túli magyar (Szerbia, Szlovákia, Románia) pedagógusokat, hogy hogyan vélekednek a neurotudományok eredményeinek pedagógiába való integrációjáról. Mindezek során elsősorban a személyes és szociális kompetenciák területével összefüggésben lévő kérdésekre fókuszáltunk, úgy véljük ugyanis, hogy ez

az a területe a mai pedagógiai gyakorlatnak, amelyre ugyan a neuro- és szociálkonstruktivista elméleti keret szerint kiemelt hangsúlyt kellene helyeznie a pedagógiának, mindennapos tapasztalataink azonban ezzel gyakran ellentétesek.

Kutatásunk során a *leíró, induktív empirikus kutatási stratégiát* alkalmaztuk. Célunk az volt, hogy rávilágítsunk a tanulási folyamatok személyes és szociális kompetenciákkal összefüggő területének neurotudományos eredményei és a mindennapos pedagógiai gyakorlat közötti eltérések problematikájára, a pedagógusok tanulási folyamatokra vonatkozó, hiányos, adott esetben hiányzó elméleti ismereteire, valamint hogy feltérképezzük a pedagógusok attitűdjeit a neuropedagógiával, illetve ezen ismeretek gyakorlatba való integrálásának szükségességével kapcsolatban.

A kutatás során három különböző megközelítésben került sor az információgyűjtésre:

- egyrészt sor került a téma szempontjából releváns, elsősorban magyar és német nyelvű szakirodalom feldolgozására, majd az ez alapján megfogalmazódó főbb témakörökhöz illeszkedve fogalmaztuk meg a pedagógusok ismereteire vonatkozó kérdéseket a deduktív jellegű vizsgálatához és elemzéshez;
- másrészt egy online önkitöltő kérdőív segítségével zárt, illetve strukturált kérdések segítségével igyekeztünk feltérképezni a válaszadók jellemzőit;
- a kérdőív utolsó kérdése pedig egy nyitott, szabadon választható (opcionális) kérdés volt, amely lehetőséget adott a válaszadók egyéni észrevételeinek, problémafelvetéseinek megfogalmazására, és lehetőséget adott egyes kvalitatív aspektusok, a válaszok hátterének mélyebb megismerésére.

A kutatás során tehát arra kerestük a választ, hogy ismerik-e a magyar pedagógusok a neuropedagógiai szemléletet, hogy 2015-ben még mindig valós probléma-e a pedagógusok körében az elmélet és a gyakorlat összhangja, a rendelkezésre álló neuropedagógiai tudás megszerzése, megosztása, a neuropedagógiai szemlélet gyakorlatba való átültetése. Ismerik-e, illetve beépítik-e a pedagógusok a neurotudományok legkorszerűbb eredményeit pedagógiai gondolkodásukba és tevékenységükbe. A kutatást alapkutatásnak szántuk; célunk egy általános kép felvázolása volt. Éppen ezért ebben az első körben nem vizsgáltuk külön például azt, hogy az óvodai vagy a középiskolai pedagógusok rendelkeznek-e több ismerettel adott neuropedagógiai vonatkozású kérdésről, illetve hogy inkább a fiatalok vagy a nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógusok attitűdjei pozitívabbak a neuropedagógiával szemben. Általános tendenciákat szerettünk volna megismerni annak érdekében, hogy világossá váljon számunkra, hogy szükség van-e további kutatásokra a pedagógia aktualitásai (neuropedagógia), elmélet és gyakorlat összefüggései kapcsán, illetve ha igen, ezeknek a kutatásoknak milyen konkrét kérdéseket kellene feldolgozniuk. A kutatás során 31 kérdést tettünk fel a pedagógusoknak, illetve interjút készítettünk dr. Racsmány Mihállyal, Magyarország egyik meghatározó memóriakutatójával is. A kutatás (nem reprezentatív) eredményeiből egy kevésbé meglepő, de elgondolkodtató tendencia rajzolódott ki. Egyrészt, hogy a válaszadó pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő információval a tanulásra-tanításra vonatkozó legújabb neurotudományos eredményekkel kapcsolatban, másrészt ugyan érdeklődők, nyitottak az új ismeretek irányában, azonban az ennek érdekében való proaktivitás kevésbé jellemző. Kutatás, innováció, öntevékeny információszerzés helyett inkább kész válaszokat, megoldásokat remélnek a kutatóktól, a neuropedagógiától. Tekintsük át, hogy mit is jelent mindez pontosan! Ha arra kértük a válaszadókat, hogy az idegrendszeri működésről általános, elvi szinten formáljanak véleményt (például, hogy a kisgyermekkor az

agy fejlődése során a legszenzitívebb időszak), akkor a pedagógusok kifejezetten pozitívak voltak saját tudásuk megítélésében, magukat tájékozottnak vallották. Ugyanakkor ha konkrétumokra kérdeztünk rá, mint például az agyi plaszticitás jelensége vagy a tükroneuronok működése, a hiányzó ismeretekkel rendelkező pedagógusok aránya akár a 67,1%-ot is elérte. A válaszoló pedagógusok (és hallgatók) neurotudományos ismereteivel összefüggésben a vizsgálat tehát rámutatott, hogy a megkérdezettek között jelentős az információval nem rendelkező pedagógusok számának aránya, ez 14,6–67,1% között igen széles spektrumon mozog. Ez egyértelmű kihívást jelent, és komoly feladatot ró a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerére is. Ha abból a fentebb említett feltevésből indulunk ki, hogy a tanulás egy belső folyamat, tehát a tanításnak úgy kellene megvalósulnia, hogy e belső folyamatok jellegzetességeire épít (úgy tanítsunk, ahogyan a gyermek tanul, annak érdekében, hogy létrejöhessen a tudás), akkor megdöbbentő helyzetet mutat számunkra a kutatás alábbi eredménye. Akár általánosságban a tanulási folyamatokra, akár konkrétan a memóriára vagy a szociabilitásra vonatkozó tudományos eredmények mindennapos pedagógiai tevékenységbe való beépülésére kérdeztem rá, minden esetben mindössze 12–15,6% között volt azoknak a pedagógusoknak a száma, akik azt vallották, hogy pedagógiai tevékenységeiket ezekre az eredményekre építik (pedagógiai tevékenységeiket meghatározzák a tanulásra vonatkozó tudományos eredmények). A Racsmány Mihállyal készített interjú során elhangzottak megerősítik, hogy a neurotudományos eredmények publikálása rendkívül alulreprezentált a pedagógiai szaklapokban, a pedagógusképzésben és továbbképzésben, így kifejezetten nagyfokú a tájékozatlanság e témakörökkel összefüggésben. Mindezen túl a tanulást vizsgáló kísérleti pszichológiai eredmények pedagógiai gyakorlatba való integrálása ma még egyáltalán nem jellemző a mai magyar pedagógiai gyakorlatban. E kutatási eredmények hatékony adaptálása hosszú folyamat, amely proaktív együttműködést igényel minden pedagógustól, oktatási szakembertől és a társtudományok képviselőitől egyaránt.

A válaszadó pedagógusok 94%-a (471 fő) a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésére mindennapos pedagógiai tevékenységének szerves részeként tekint, 86,8% tartja a kisgyermekkor az emberi életút legfontosabb és legkritikusabb szakaszának (többségében vagy egészében). A válaszadók 68,5%-a egyetért azzal, hogy a pedagógia elméletét és gyakorlatát is újra kell értelmeznünk a modern neurotudományok tükrében, csak 27,1% tartja általános érvényűen szükségesnek az agykutatási megalapozottságát annak, hogy mit miért teszünk a tanítás során. Ezzel összhangban a válaszadó pedagógusok 90,2%-a véli úgy, hogy a tanulás agyi hátterét a pedagógusnak ismernie kell, de a tanítást nem az agykutatóknak kell meghatározniuk. Ennek ellenére a válaszadók 79,6%-a azt várja a neurotudományoktól, hogy azok feltárják a pedagógiai folyamatok ok-okozati összefüggéseit (mi miért történik), 80,2% ért egyet azzal, hogy a neurotudományoknak arra kellene rávilágítaniuk, hogy a pedagógusok hogyan lehetnek hatékonyabbak szakmájukban.

A neurotudományos ismeretek és szakmai nézetek szempontjából nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tényt, hogy a megkérdezett pedagógusok mindössze 47,5%-a válaszolta azt, hogy a gyermeki elme fejlődése csak részben genetikailag meghatározott, valamint hogy azt a tényt, hogy az agyunk születésünk után még nagyon jelentős fejlődési folyamat előtt áll (születéskor a gyermeki agy „nincsen készen”, tehát az nem egy előre determinált statikus szerv), is mindössze alig több, mint a válaszadók fele (52,7%) ismeri el.

A neuropedagógiai megközelítés alkalmazása, illetve a neurotudományos eredmények pedagógiai gyakorlatba való integrálása, módszerek, technikák adaptálása kapcsán a vizsgálat során akadályozó tényezőként fogalmazódott meg a megfelelő tárgyi környezet hiánya,

a pedagógusok aktuális, pedagógus életpályamodellből fakadó adminisztratív jellegű leterheltsége, az időhiány, az önképzéshez szükséges esetleges anyagi források hiánya, illetve a pedagógusok attitűdjei, amelyeket a pedagógussá válás folyamata során a különböző tapasztalatok esetleg negatívan befolyásolnak. Ugyancsak esetleges okként fogalmazódott meg a tudományos elmélet és a pedagógiai gyakorlat közötti jelentős eltérések lehetséges magyarázataként, hogy a kötelezően választható tankönyvek és a tudományos elmélet nincsenek egymással összhangban. Az akadályozó tényezőkre vonatkozó válaszok között is felmerült az a vélemény, hogy bár fontos lenne a pedagógia és a pszichológia szorosabb összefonódása, a pedagógiai folyóiratokban alacsony az ilyen jellegű publikációk aránya.

A pedagógusok információszerzésre vonatkozó proaktivitásának hiánya is megjelenik a vélemények között. Egyesek a pedagógusképzés hiányosságainak problematikáját vetették fel, és hiányolták ezen ismereteknek az alap- és továbbképzésbe való beemelését. Úgy vélték, hogy az, hogy eljutnak-e ezek az információk a pedagógusokhoz, az azon múlik, hogy adott pedagógus érdeklődik-e a terület iránt. Ugyanakkor kíváncsún tartanak, ha a képzés részéről is megerősítené a szakma ezt a folyamatot, elősegítve a pedagógusok gyakorlatának megújulását.

Zárásként szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a szakirodalmi tények és a fentebbi tapasztalatok tükrében a pedagógia mai kihívásaira való adekvát válaszokat csak az évszázados hagyományokkal rendelkező pedagógiai tudásra építve, azt ugyanakkor konstruktív és (ön)reflektív módon újraértelmezve, a pedagógusok (pro)aktív részvételével, széles körű interdiszciplináris együttműködésben, a gyermeki elme működésére, a tanulási folyamatokra, a személyiségfejlődésre vonatkozó modern tudományos eredményekre építve adhatunk. Ennek egy útját jelentheti számunkra a neuropedagógia.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adolphs, R. – Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest, 31–53.
- Bardócz-Tóador András (2001): Szabványos minőségirányítási rendszer az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Boross O. – Pléh Csaba (2008): Pszichológia – Akadémiai lexikonok. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi Mihály (2010): FLOW – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Delors, J. (1997): Oktatás – rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI: századra vonatkozó kérdéseiről. (ford. Balázs Mihályné), Osiris Kiadó, Budapest.
- Dewey, John (1912): Iskola és társadalom. Lampel R. Kiadó, Budapest.
- Dweck, Carol S. (2015): Szemléletváltás – A siker új pszichológiája. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Egyed Katalin (2011): Az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Balázs István (szerk.)

- Biztos kezdet Kötetek I., A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest, 166–204. [online] [http://www.bdds.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I_bel%C3%ADvek.pdf] [2015. 10. 24.]
- Farnady-Landerl Viktória (2015): Kisgyermekkor, tanulás, társak – a kisgyermekkori személyes és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívásai. Magyar Pedagógia, 108. évf. I. szám 71. oldal (2008)
- Hüther, Gerald (2015a): Etwas mehr Hirn, bitte. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG, Göttingen
- Hüther, Gerald (2015b): Vorwort. In: Purps-Pardigol, S.: Führen mit Hirn. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main 11-15.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Ed.), The sense of humor: Explorations of a personality characteristic (pp. 15–62). New York: Mouton de Gruyter.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András, Ehrenhard Skiera (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Papert S. (1988): Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai. Számítástechnika-alkalmazási Vállalat, Budapest.
- Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Racsmány Mihály (2014): A csodálatos teszt. In: Mindennapi Pszichológia 24/3. szám. 52–55.
- Spitzer, Manfred (2014): Lernen. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Sterling, Stephen – Cooper, Geoff, In Touch (1992): Environmental Education for Europe. A book based on the «Touch» Conferences of 1989 and 1990 (UK: Godalming, World Wide Fund For Nature, 1992).
- Szily Erika (2010): Érzelmi reakciók kognitív és genetikai háttere depressziós és kontroll csoportokban. Doktori értekezés (kézirat). Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest.
- Vágó Irén (2009): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Varga László (2012): Generációk közötti tanulás. In: Disszeminációs Füzetek 39. Tempus Közalapítvány, Budapest, 5–16.

6

A nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás tanulói szintjének vizsgálata

Góczánné Molnár Éva ■ tanár ■ NymE Bolyai János Gyakorló
Általános Iskola és Gimnázium

1. BEVEZETŐ

Az elmúlt időszakban Európához hasonlóan hazánkban is felértékelődött a használható idegennyelvtudás megítélése. A jobbnál jobb munkahelyek megszerzésének lehetősége, a külföldi ösztöndíjak elnyerése egyaránt vonzó a fiatalok számára. Korunkban a mindennapi élet során is szükség van nyelvismeretre, amelynek a megszerzésére iskolai keretek között is lehetőség nyílik. Ezzel összhangban kiemelt figyelem hárul az idegennyelv-oktatásra, hiszen ennek eredményessége sok tényező függvénye. A közelmúltban bevezetett kezdeményezések – nyelvi előkészítő évfolyamok, két tanítási nyelvű tagozatok indítása – a nyelvoktatás színvonalát hivatottak emelni.

Folyamatosan jelennek meg újabb és újabb jelentések a felnőtt lakosság nyelvtudásáról, amelyek egyértelműen alátámasztják, hogy a magyar emberek nyelvismerete elmarad a fejlett országok mögött. A legfrissebb 2012-es *Eurobarometer* felmérés szerint a magyarok 35%-a vallotta önmagáról, hogy legalább egy idegen nyelven beszél, és mindösszesen csak 13%-uk, hogy két idegen nyelven. Ez nagymértékű csökkenés a 2006-os adatokhoz képest, s ezzel hazánk a legutolsó helyen áll az EU-tagállamok rangsorában. Összehasonlításképp fontos megemlíteni az uniós átlagot: 54% beszél egy nyelvet, 25% beszél két idegen nyelvet (*Eurobarometer*, 2012. 15. o.). E szomorú eredmények okait kutatva nagyon sok problémát említhetünk, s az időről időre megjelenő stratégiai elképzelések a kialakult helyzet javítását célozzák meg.

A 2012. decemberben megjelent *Fehér könyv* foglalkozik a nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiájával. E könyvből származik az a megállapítás, hogy angolul mindenkinek tudnia kell. Hangsúlyozzák a második idegen nyelv tanulásának fontosságát. Sok vitára adott okot az a javaslat, mely szerint a német nyelv komplexebb grammatikai rendszerével alkalmasabb lenne arra, hogy első idegen nyelvként tanulják a diákok (*Fehér Könyv*, 2012.). Szerintem nem szabad ilyen jellegű megállapításokat tenni, sokat árthatunk azzal egy idegen nyelvnek, ha csak javaslat szintjén is a kötelező jellegét sugalljuk. A nyelvválasztás szabadságát továbbra is meg kell tartani a fennálló lehetőségek figyelembevételével. Gyakorló nyelvtanárként a mindennapi munkám során folyamatosan találkoztam azzal a ténnyel, hogy az angol a választott első idegen nyelvként

a mi iskolánkban is megerősítette vezető pozícióját, a német nyelvet kevesebb tanuló választotta az elmúlt tíz évben első idegen nyelvként. Jelenleg újból megfigyelhető, hogy az alsó tagozatban egyre többen választják első nyelvként a németet. E döntés meghozatala azonban a szülők feladata, és ebbe nem szabad külső kényszerítő eszközökkel beleszólni.

Az angol után második idegen nyelvként tanítani a német nyelvet sokkal nehezebb feladat. Még az osztrák határ közelsége sem teszi vonzóvá minden diák számára a nyelv tanulását. Folyamatosan keressük nyelvtanár kollégáimmal együtt a tanulók motiválásának lehetőségét, igyekszünk építeni a tanulói kíváncsiságra, bevonni őket a tanulási folyamatba, hogy annak aktív részeseiként pozitív megerősítések segítségével ösztönözzük őket az önálló nyelvtanulásra. Rendszeresen használjuk a kooperatív technikákat, a nyelvi projekteknek kiemelten fontos szerepet szánunk a nyelvtanítói tevékenységünk során. Azonban sokszor szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a diákok főként a felső gimnáziumi osztályokban nem igazán örültek a kooperatív munkaformának, sokszor időpocsékolásként tekintettek az ilyen jellegű csoportmunkákra, mert szerintük ez lassabb haladási ütemet tesz lehetővé.

Egy OECD-felmérés (Horváth és Környei, 2003) szerint a magyar diákok a versenyszellemet erősítő kompetitív tanulásban az átlagnál jobb eredményt értek el, viszont az OECD-átlagnál kevésbé szeretik a kooperatív tanulási formákat. A mi iskolánkban is hasonló attitűddel találkozunk diákjaink részéről, pedig a nemzetközi mérések egyértelműen azt bizonyítják, hogy a két módszer együttes alkalmazása tűnik igazán célravezetőnek. Gyakorló iskolai nyelvtanárként fokozatosan próbáltam egyre több kooperatív technikát megismertetni a diákokkal, és most már a diákok is szívesen veszik ezt a fajta együttműködési lehetőséget. Sikerült elérnem, hogy ne idővesztésként tekintsenek erre a munkaformára, hanem lássák annak hozadékát is. Ehhez azonban szükség volt arra, hogy én saját magam is meggyőződjek e munkaforma hasznosságáról.

A tanulók nyelvtanulásával kapcsolatos érdekes adat, hogy egy OECD-felmérés (Golnhofer és Szekszárdi, 2003) szerint a magyar tanulók kétharmada – különösen a lányok – a memorizálásra építő tanulási stratégiát alkalmazza az OECD-átlag felett. Ugyanakkor a különböző dolgokat összekapcsoló, más és más kontextusban alkalmazó stratégiát már csak a magyar diákok fele alkalmazza az OECD-átlag felett.

Gyakorló iskolai pedagógusként különösen érdekel a nyelvtanulás pszichológiai háttere, hiszen a legújabb ismeretek birtokában változtathatók nyelvtanári gyakorlatom, s különösen fontosnak tartom, hogy mentortanárként erre a pályakezdő kollégák figyelmét is felhívjam. Jelenleg viszonylag kevés, kutatásokkal is alátámasztott információval rendelkezünk a tanulók nyelvtanulásáról. Kuti Zsuzsa és Morvai Edit tanulmánya alapján (2007) nagyon sok függ a nyelvi input minőségétől és mennyiségétől. Egyes szakemberek szerint a tanár feladata, hogy a lehető leggazdagabb nyelvi környezetet biztosítsa diákjai számára, s ha ez megtörténik, akkor a gyerekek formális tanítás nélkül sajátítják el az adott idegen nyelvet. Mások meggyőződése szerint szükséges a kommunikációban való aktív részvétel is, csak így valósul meg a nyelvtanulás folyamata. Megint mások a formális nyelvtanulás elsődlegességét hangsúlyozzák, szerintük ugyanis az elsajátított szókincs és nyelvtani szerkezetek birtokában kellő gyakorlás után képesek a diákok használni a nyelvet. A két szerző hangsúlyozza, hogy a magyarországi gyakorlat e végletek között található, és nagyon színes képet mutat. Fontos figyelembe venni azt a tényt is, hogy a különböző életkorú diákok különbözőképpen tanulnak.

E rövid hangos gondolkodás a nyelvtanítás jelenlegi helyzetéről és a nyelvtanítói tevékenységről ösztönözött arra, hogy szakdolgozati témaként iskolánk gimnáziumi diákjainak első és második idegen nyelvi motivációs összetevőit kutassam. Két évvel ezelőtt írt német nyelvű szakdolgozatomban a tanulási stratégiák és a német mint második nyelv tanulásának jellegzetességeit

vizsgáltam. Jelen munkámban a motivációs tényezők és az önszabályozó stratégiák kutatására törekszem az idegen nyelvek tanulásában. Célom, hogy olyan információkat kapjak a gimnáziumi diákjaink nyelvtanulását befolyásoló tényezőkről, amelyek figyelembevételével a saját nyelvtanári munkámat tudatosabbá tehetem. A kapott adatok hasznosak lehetnek a kollégáim számára is, és mentortanárként a hallgatókkal végzett eredményes nyelvtanári munkában is. Azt szeretném elérni, hogy a kutatási eredményeimet felhasználva a nyelvtanári munkámat célirányosabban tudjam folytatni tanítványaim érdekében. A vizsgálati eredmények segítsenek abban, hogy jól körülhatárolhatóvá váljon a fejlesztendő terület.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mi az oka annak, hogy egyes diákokat jobban sikerül motiválnunk, sikeresebbek a nyelvtanulásban, míg másokat kevésbé tudunk motiválni, a pedagógus lelkesedése nem talál fogadtatásra náluk? Erre a kérdésre keresi *Bekéné Zelencz Katalin* tanulmánya (2012) a választ. A motiválás a tanár didaktikai feladatai közé tartozik, azonban nem könnyű eleget tenni a feladatnak. A szerző áttekint néhány fogalmat, összefüggést a motiváció témakörben, majd néhány lehetőséget, gyakorlatban megfontolandó megoldást említ. *Ginis* (2007) a motivációt olyan késztetesként definiálja, amely arra serkenti az egyént, hogy egy feladatot, tevékenységet elvégezzon. Szerinte a motiváció annak a tudása, hogy miért tegyem, miért tanuljak. Erre a kérdésre mindenkinek saját magának kell megfogalmaznia a választ, mi, tanárok *Bekéné* (2012) szerint néhány alternatívát tudunk felajánlani diákjainknak. A motiváció fenntartása talán az egyik legnehezebb tanári feladat, amihez szükség van a pedagógus kreativitására, rugalmasságára és magas fokú módszertani jártasságára. E mellett fontos az adott órán a tanulók kedvét befolyásoló aktuális tényezők figyelembevétele is.

A pedagógiai módszerek alkalmazásához hasznosan forgatható szakirodalom *Paul Ginis* Tanítási és tanulási receptkönyve (2007). További megfontolandó tanács, hogy a szülőkkel való beszélgetés (*Tánczos*, 2006) szintén bővítheti a tanulókról szerzett információinkat. Minél több forrásból szerzett információ áll a rendelkezésünkre, annál szélesebb körben tudunk megfelelő segítséget találni, ha úgy érezzük, hogy diákjaink motiváltsága nem megfelelő. Szintén fontos tanács, amit *Kósáné Ormai Vera* és *Horányi Annabella* (2006) javasolnak: amennyiben kétségeink vannak, kérjük meg kollégánkat, hogy látogassa meg nyelvóránkat, figyelje meg motiváló tevékenységünket, majd beszéljünk meg a tapasztalatokat. Ehhez szeretném hozzá tenni, hogy ugyanilyen hasznos lehet, ha mi látogatunk órát kollégáinknál és az általuk sikeresen alkalmazott módszereket kipróbálhatjuk saját diákjaink esetében.

2.1. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméleti háttere

2.1.1. A tanulási motiváció fogalma és típusai

A motiváció szó a latin „movere” igéből ered, ami mozogni, mozgatni, kimozdítani jelentéssel bír. Motiváción azt a tudatosult ösztönzést értjük, ami egy meghatározott cselekvésre irányul (*Barkóczi és Putnoky*, 1980. 193–195. o.). A tanulási folyamat szempontjából egyik

legfontosabb jellemzője a „belső, tevékenységre készítő feszültség” (Kozéki, 1975. 9. o.), „amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást...” (Réthy, 1995. 15. o.). Nagyon fontos megemlíteni, hogy a tanulási motivációs struktúrát a tanulási folyamat eredményeként sajátítják el a diákok, ugyanakkor az előforduló motívumok egyénenként eltérő képet mutathatnak (Tóth, 1995. 164. o.).

A motívumok rendszerezésének többféle modellje létezik. A kétdimenziós elméletek esetében a rendszerezés alapját a tanulást elősegítő belső feszültségek és az ezek kielégítésére alkalmas külső tárgyak és jelenségek képezik (Kozéki, 1972. 573. o.). A külső motívumokat találjuk a legalacsonyabb szinten, „amelyeket extrinsic, indirekt, vagy szekunder motivációként is emlegetnek” (Simon, 2011. 165. o.). Ebben az esetben a tanulás valamilyen külső jutalom megszerzésére vagy a büntetés elkerülésére irányul. Egyel magasabb szintet képviselnek a belső motívumok, „melyek intrinsic, direkt vagy primer motiváció néven szerepelnek a szakirodalomban” (Simon, 2011. 167. o.). Ebben az esetben a tanuló már a célokkal azonosítja magát és saját magától kívánja megtanulni a számára kitűzött tanulnivalót. A legmagasabb szinten találhatjuk a beépült, internalizált motívumokat. Ebben az esetben már olyan motívumokról beszélünk, amelyek lelkiismereti, tudati alapon vezérlik a tanulást (Kozéki, 1990. 104. o.; Réthy, 1989. 145. o.). Mivel az egyén motivációs struktúrája tanulási folyamat eredményeként alakul ki, ezért a készítő tényezők egyénenként más és más mértékben hatnak. Az életkor növekedésével megfigyelhető az egyedi sajátosságok stabilabb jellege (Kozéki, 1990. 104. o.). Fontos továbbá az egyes motivációs tényezők tartóssága is, amely az önmegegerősítő folyamatoktól függ (Réthy, 2001. 156. o.).

2.1.2. Robert Gardner (1985) motivációs modellje

A kanadai kutató a nyelvtanulás szociális jellegét emeli ki. Mivel a nyelvtanulás során egy idegen nyelv kultúrájával és nyelvével ismerkedik a tanuló, ezért nagyon fontos az idegen nyelvet beszélő kultúra iránti attitűd. Ő alkotta meg az integratív motiváció fogalmát, amelyen azt a vágyat értjük, hogy a nyelvtanuló kommunikálni kíván az adott idegen nyelven az e nyelvet beszélő közösség iránti pozitív attitűd nyomán (Gardner és MacIntyre, 1993).

Az instrumentális motiváció a gyakorlati célok érdekében megnyilvánuló tanulási vágyat jelenti. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy ez a típusú motiváció is pozitív hatással van a nyelvtanulásra (Gardner és MacIntyre, 1991). Ebben az idegennyelv-elsajátítási modellben (Gardner és MacIntyre, 1993) a tanulási folyamat négy aspektusa kap kiemelt szerepet: (1) a tanulási folyamatot megelőzően kialakult jellemzők, mint például az életkor, nem, korábbi tanulási tapasztalatok, (2) egyéni különbségek, például nyelvérzék, intelligencia, tanulási stratégia, szorongás, motiváció, (3) formális vagy informális idegennyelv-oktatási kontextus és (4) nyelvi és más egyéb eredmények. Fontos megemlíteni, hogy Gardner és munkatársai alkották meg azt a motiváció tesztet, amely a második nyelv elsajátításával kapcsolatos változók feltárására szolgál (Gardner, 1985). A teszt elsősorban öt kategória vizsgálatára szolgál: motiváció, integrativitás, a tanulási szituációra vonatkozó attitűdök, a nyelvi szorongás és egyéb jellemzők, mint például instrumentális orientáció, szülői bátorítás.

2.1.3. Éndetermináció-elmélet

Először Brown (1994) hívta fel a figyelmet az intrinsic motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepére. Szerinte olyan tényezők, mint a kreativitás, a tudás és a felfedezés öröme gyakran

hátterbe szorulnak a nyelvtanulás során, mivel a diákok többsége egy olyan rendszerben tanulja a nyelvet, ahol az extrinsic motiváció különleges jelentőséggel bír. Gondoljunk itt a kialakult jutalmazási és értékelési rendszerre. Ennek az elméletnek egy további fontos tényezője az autonóm nyelvtanulás. *Dörnyei Zoltán* szerint (2001) nagymértékben elősegíti az autonómia fejlődését, ha a tanulók dönthetnek bizonyos helyzetekben a nyelvtanulási folyamat során, felelősséget vállalhatnak döntéseikért, aktívan közreműködhetnek a tanulási folyamatban.

2.1.4. A nyelvi önbizalom

Clément a nyelvtanulás motivációs tényezői közül a nyelvi önbizalom szerepét emeli ki (*Clément, Dörnyei és Noels, 1994*). A motiváció magasabb szintje érhető el, ha gyakori érintkezésre kerül sor egy, a célnyelvet beszélő csoporttal. A kommunikáció sikeressége ösztönzően hat a további nyelvtanulási folyamat során.

2.1.5. *Dörnyei Zoltán (1996, 1998) motivációs modelljei*

Dörnyei Zoltán nevéhez fűződik az eddigi kutatási irányzatok egységes elméletbe rendezése, szintézise. Három különböző szintet különít el: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási motiváció szintjét (*Dörnyei, 1996*). A nyelvi szint az idegen nyelv aspektusait tartalmazza: a tanulói szint a viszonylag állandónak tekinthető tanulói személyiségjegyeket foglalja magába, a tanulási motiváció szintje pedig átfogja a kurzusspecifikus, a tanárspecifikus és a csoportra jellemző motivációs összetevőket.

Dörnyei másik modellje a motiváció idődimenzióira hívja fel a figyelmet (*Dörnyei és Ottó, 1998*). E modell jelentősége abban rejlik, hogy folyamatorientált, rendszerezett keret, ami rámutat a nyelvtanulás hosszú folyamatára. Hangsúlyozza továbbá, hogy e folyamat során a tanulói motivációban gyakran jelentős változások figyelhetők meg, tehát kiemeli a motiváció dinamikus jellegét.

2.1.6. A flow-elmélet a nyelvtanulási folyamatban

Csikszentmihályi (1997) által bevezetett fogalom a flow, amely az áramlat élményének tanulmányozását jelenti. A flow állapotában az ember teljesen elfeledkezik környezetéről, és képes átadni magát az adott cselekvésnek. Hosszú távon képesek ezek az érzések olyan élményt nyújtani, hogy az ember aktív részesnek tekinti magát a tevékenység irányításában. A szerző külön hangsúlyozza a feladathelyzet fontosságát. A flow-élmények jellemzői: a képességek és kihívások közti egyensúly megléte, a fókuszált figyelem, az érdeklődés, az öröm érzése, a jelenlévő tanulói kontroll (*Egbert, 2003*).

2.1.7. A célorientációs elmélet

A klasszikus motivációs elméletek a motívumokat az egyén személyes jellemzőinek tekintették, a legújabb kutatási irányzatok a motívumok és a környezet közötti kapcsolat tanulmányozására hívják fel a figyelmet (*Józsa és Fejes, 2010*). Napjainkban a legaktívabb területe a tanulási motiváció vizsgálatának a célorientációs elmélethez kapcsolható. *Fejes József Balázs (2011)* hangsúlyozza a célorientációs elmélet széleskörű elfogadottságát, és a legtöbb ered-

ményt felmutató területként tekint rá a motivációkutatásban. *Elliot és Fryer (2008)* a következő jellemzőit emeli ki a céloknak: (1) meghatározott dologra irányul, (2) a viselkedés irányítja, (3) a jövőre fókuszál, (4) belsőleg létrehozott és (5) valaminek az elérésére ösztönöz.

A célorientációs elmélettel kapcsolatban feltétlenül meg kell említeni a versengés-együttműködés kutatását, amiről *Fülöp Márta (2008)* munkája részletes áttekintést nyújt. A versengés és együttműködés pszichológiájával foglalkozó szakirodalomban hosszú ideig a versengést destruktív, míg az együttműködést egyértelműen konstruktív fogalomnak tekintették. A 90-es évektől figyelhető meg szemléletváltozás e jelenség értelmezésében, és a kutatásokban egyre inkább megjelenik a versengés pozitív és a kooperáció negatív következménye is. *Kasik László (2011)* már egyértelműen a versengés és a kooperáció kombinációjának hatását vizsgálta tanulmányában.

Ma széles körben elfogadott az a nézet, mely szerint, ha valaki jobb teljesítményre törekszik társainál a tanulási folyamat során, az járhat kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt. *Fülöp Márta (2010)* az iskolai élet természetes részének tekinti a társas összehasonlítást, és egyáltalán nem gondol úgy erre a jelenségre, mint amit száműzni kellene az iskolai élet mindennapjaiból.

2.2. Az önszabályozás értelmezése és elméleti háttere

A nemzetközi szakirodalomban a 90-es években elterjedt kifejezés (self-regulated learning) a magyar nyelvbe viszonylag pontatlanul került be, hívja fel a jelenségre *Molnár Éva (2009)* a figyelmet. A nemzetközi szakirodalomban is két fogalom létezik párhuzamosan egymás mellett: önszabályozott tanulás, ill. a tanulás önszabályozása (*Zimmermann, 2008*). A fogalom értelmezésének egyik lehetséges módja a szabályozás és önszabályozás közötti különbség hangsúlyozása. *Vancouver (2000. 304. o.)* szerint a szabályozás a következőképpen definiálható: „valamit irányítás alatt tartani, a vágyott állapotot fenntartani a zavaró tényezők kiküszöbölésével”.

Ugyanakkor az önszabályozás önirányított gondolatokra, cselekvésekre és érzelmekre épül, amelyeknek a célja egyértelműen a saját célok elérése, megvalósítása. Az önszabályozás esetében a szakirodalomban megfigyelhető, hogy képességszemponitú, illetve folyamat-szemponitú megközelítéssel egyaránt találkozhatunk (*Carver és Scheier, 2000; Zimmermann, 2000*). *Zimmermann (2000. 14. o.)* meghatározása alapján az önszabályozás „egy olyan belső állapot, fejlődési szint, ami vagy genetikailag adott (öröklött), vagy személyesen felfedezett (tanult), de mindenképpen létező és egyik legfontosabb képessége az embernek”.

2.2.1. Szociokognitív elméleti megközelítés

Zimmermann (2000) modelljében az önszabályozás ciklikusan visszatérő folyamatokat jelent, amely a visszacsatolás segítségével jön létre. A folyamat elindítója valamilyen terv, a teljesítés és az agyi kontroll segít az önszabályozás fenntartásában, és az önreflexió révén az ellenőrzés is megvalósul. A ciklikusságot három különböző önszabályozás valósítja meg ebben a modellben: (1) a viselkedés önszabályozása, (2) a környezeti önszabályozás és (3) a rejtett önszabályozás.

A szakirodalom (*Molnár, 2009*) úgy tekint *Zimmermann (2000)* modelljére, mint az egyik legkidolgozottabb modellre. Az általa megjelölt háromféle önszabályozás egyben szinteket is jelöl. A legalacsonyabb szinten a viselkedés szabályozása zajlik. A következő, egyben már

magasabb szinten a környezeti tényezőket találjuk, amelyeken módosítunk, amennyiben nem felelnek meg a kritériumoknak. A legbonyolultabb szinten a személyiség összetevőinek a módosulása zajlik. A szociokognitív megközelítés fontos szerepet tulajdonít a környezetnek. Zimmermann (2000) szerint a gyenge önszabályozás mögött személyes problémák húzódnak meg, amelyekért a környezet a felelős. Szerinte a túlzott szabadság a nyugati társadalmakban nem segíti elő az önszabályozás fejlődését.

2.2.2. Behaviorista nézőpont

E megközelítés képviselői az önszabályozással kapcsolatban a célok és a visszacsatolás szerepét hangsúlyozzák. Carver és Scheier (2000) nagy figyelmet szentelnek a céloknak: megemlíti az aktuális érdekeltséget, a személyes törekvéseket, az életfeladatokat, illetve a személyes elképzelések csoportjába sorolható célokat. A szerzőpáros a célrendszert egyfajta hierarchiában képzei el. A legalacsonyabb szinten a motorikus kontrollcélok találhatók, ezen az adott célok kivitelezéséért felelős célokat értjük. Eggyel magasabb szinten a cselekvési vagy programkövető célokat találhatjuk, amelyek a konkrét cselekvések programjáért és végrehajtásáért felelősek. A legmagasabb szint az érték követő célokat rejti, amelyek közé az egyén elvei, elvárásai sorolhatók.

2.2.3. Konnekcionista nézőpont

Pléh Csaba (1996) könyvében megemlíti, hogy a megismerő folyamatokat, így a tanulást is párhuzamos megosztott feldolgozásként értelmezi a konnekcionizmus. Ezen elmélet többetként értelmezi az előző nézőpontokhoz képest a célok fontossága mellett azok elérésének többféle lehetőségét. Egy jól fókuszált cél más célokat is képes aktiválni, s az egyének általában azokat a célokat teljesítik, amelyek más célokkal is kapcsolatba hozhatók.

2.2.4. Funkcionális elméleti megközelítés

E megközelítés a motivációra és az önszabályozás folyamatára helyezi a hangsúlyt. Kuhl (2000) a kudarcra való megküzdés értelmezésével írja le az elmélet lényegét. Kudarc esetén az emberek nagy része elveszíti motiváltságát. A tehetetlenség és a gyenge önkontroll szerinte a motivátlanság rossz kezelése. Az egyén lehet erősen motivált, de ez még nem elég a sikerhez, ha nem működik elég hatékonyan az önszabályozó képessége.

2.2.5. Kognitív társas elmélet

Ez az elmélet összegzi az önszabályozással kapcsolatos kognitív, személyiségfejlődési és szocializációs elképzeléseket, és nagy figyelmet szentel a kognitív énképnek, a megküzdési stratégiáknak és a környezettel való interakció kezelésének (Molnár, 2009).

2.2.6. Szelfközpontú elméleti megközelítések

McCombs és Marzano (2000, 66. o.) felfogása szerint a szelf az ember létezésének a szelleme, szándék és akarat egyben; „a szelf nem valami olyan, amit tudományosan érzékelni, mérni, vagy előre jelezni lehetne. Ennek ellenére a szelf tudatosan, vagy nem tudatosan meghatározza, hol vagyunk, mit gondolunk, és mit teszünk”.

2.3. A nyelvtanítás és nyelvtanulás motivációs jellemzői az empirikus kutatások tükrében

2.3.1. Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben

Mezei Gabriella és Csizér Kata (2005) esettanulmánya alapján, amelyet egy VIII. kerületi angol két tannyelvű gimnáziumban végeztek kilencedikes diákok körében, megállapítható, hogy az általuk kiválasztott tanár széles skáláját használta a motivációs stratégiáknak az angolórán diákjai motiválására. A rendszeresen használt stratégiák között szerepelt többek között a kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, toleráns viselkedés. A kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán vetődött fel, hogy fontos lenne az ezeket a területeket megerősítő motivációs stratégiák használata a közeljövőben.

2.3.2. Nagymintás kutatás az idegen nyelvi motiváció változásairól

Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004) által lebonyolított három országos mérés 1993 és 2004 között arra kereste a választ, hogy milyen változás figyelhető meg a tanulók motivációs szintjében. A vizsgálat a következő fontos motivációs tényezőket vizsgálta: integrativitás, instrumentalitás, anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök, idegen nyelvi kultúra iránti érdeklődés, miliő és nyelvi önbizalom. Ami a változásokat illeti, az angol nyelv kivételével egyértelmű csökkenést mutatott a diákok nyelvtanulási kedve.

2.3.3. Motivációs sajátosságok a 14 éves korosztály idegennyelv-tanulásában

A Tánczos Judit és Máth János (2005) által ismertetett közel 600 fős mintán végzett kutatás alapján elég elszomorító képet kaptunk a diákok motivációs szintjéről. A nem tagozatos tanulók legnagyobb része csupán muszájból tanulja az idegen nyelvet, és belülről fakadó késztetésnek és érdeklődésnek a nyoma sem észlelhető.

2.3.4. Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései

Csizér Kata és Kormos Judit (2006) szerzőpáros 40 fő nyolcadik osztályos diákkal felvett interjú alapján vizsgálta az interkulturális kapcsolatok és a nyelvi motiváció összefüggését. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek gyakori kontaktusélményben van részük, hajlandók nagyobb erőfeszítést tenni a nyelv elsajátítása érdekében, mint akiknek csak kevés kapcsolati lehetősége van anyanyelvi beszélőkkel.

2.3.5. Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata

Bácsa Éva (2012) egy 2011-ben lebonyolított hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok körében végzett vizsgálat eredményeit foglalta össze. A nemek közötti eltérés azt mutatta, hogy a fiúk magasabb szintű önhatékonysággal nyilatkoztak, és az angol tanulását könnyebbnek ítélték meg, mint a lányok. Ezzel szemben a lányok a hagyományos, tanárral haladó nyelvtanulást preferálták, de a zenehallgatást is fontosabbnak ítélték meg a fiúknál. Összegzésként a szerző megállapította, hogy az angol nyelv esetében a diákok igen változatos meggyőződé-

sekkel rendelkeznek, az életkorok közötti különbség pedig azt a tényt támasztja alá, hogy a meggyőződések dinamikus jellegét mutatnak.

2.3.6. Osztálytermi megfigyelések szakképző iskolák nyelvóráin

Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009) óramegfigyeléseiket szakközépiskolai és szakiskolai nyelvórákon végezték. A megfigyelt csoportok felét átlagosan motiváltként értékelték a megfigyelt tanárok. A csoportok egyharmadát átlagon felüli motivációs szint jellemezte. Minden ötödik nyelvóra résztvevői a kevésbé motivált csoportba tartoztak. A nyelvek közötti összehasonlítás is érdekes információval szolgált, a magasan motivált csoportok 60 százaléka angolt tanult, a kifejezetten gyengén motivált csoportok 61,5 százaléka pedig németet.

2.3.7. Német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja

Lovász Ágnes (2005) a Pécsi Tudományegyetem elsőéves német szakos hallgatói – 36 fő – körében végzett kvalitatív kutatást. A vizsgálat egyértelműen bizonyította, hogy a nyelvtanulási motiváció nem statikus, a nyelvtanulási folyamat során változnak a motivációt befolyásoló egyes tényezők. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a nyelvtanulási folyamat elején jelenlévő extrinsic motívumok mellett az integratív orientáció tényezői is befolyásolták a nyelvtanulást. Az egyetemi tanulmányok kezdetén az elsődleges szerepet az instrumentális motívumok játszották, de az intrinsic tényezők jelenléte is megfigyelhető volt.

2.3.8. Angol szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja

Török Dóra és Csizér Kata (2007) kutatása az Eötvös Loránd Tudományegyetem első- és másodikéves angol szakos hallgatóinak nyelvtanulási motivációjára irányult. A tanulmány *Menyhárt és Kormos* (2006) kutatási eredményeire alapozva, mely szerint a „gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz”, járja körül a nyelvtanulási motiváció kérdéskörét (uo. 124. o.). A kiértékelés során meglepően tapasztalták a kutatás vezetői, hogy az integrativitás és az instrumentalitás esetében alacsony átlagokat kaptak, ugyanakkor azt is megállapították, hogy ezek a hallgatók közel anyanyelvi szintre szeretnék tökéletesíteni nyelvtudásukat.

2.3.9. Angol nyelvtanulási motiváció vizsgálata egyetemisták körében

Csizér Kata és Kormos Judit (2007) arra voltak kíváncsiak, hogy milyen nyelvtanulóknak látják magukat a Budapesten tanuló egyetemisták. Az egyetemisták saját bevallásuk szerint sok energiát mozgósítanak annak érdekében, hogy sikeresen elsajátítsák a nyelvet, de nagyon fontos továbbá az a megállapítás is, hogy pozitívan állnak a nyelvtanulás kérdéséhez. A jogi és gazdasági szakok hallgatói érték el a legmagasabb motivációs átlagokat. A szerzőpáros ennek indokát abban látja, hogy ezek a hallgatók tudatában vannak annak, hogy a jövőbeni munkavégzésük során szükségük lesz a magas szintű nyelvtudásra.

2.4. Az önszabályozó tanulás és a nyelvtanulási motiváció az empirikus kutatásokban

2.4.1. Az önszabályozó tanulás szerepe a nyelvtanulási motivációban

Csizér Kata (2012) 79 angol szakos egyetemista körében végzett kérdőíves vizsgálatot 2011-ben. Meglepő eredményről számol be a kutatás vezetője, mely szerint egyedül a tanulók ideális második nyelvi énje volt csak hatással a motivált viselkedésre. Ez ellentmond a szakirodalomban található eredményeknek (Dörnyei és Ushioda, 2009, 2011), amelyek szerint három tényező is befolyásolja a tanulók motivált viselkedését: az ideális nyelvi én, a szükséges nyelvi én és a nyelvtanuláshoz köthető élmények. A vizsgálat legfontosabb eredményének Csizér Kata azt tekintette, hogy a diákok egyértelműen motiváltak az angol nyelvtudásuk fejlesztésében, de az önszabályozó tanulás esetében kapott alacsony értékek alapján nem biztos, hogy képesek lesznek ezt saját maguk is elérni.

2.4.2. Az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolata

Csizér Kata és Kormos Judit (2012) a 2010-ben lebonyolított nagymintás kutatásában – 670 fő – a nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatát vizsgálta középiskolások, egyetemisták és felnőttek körében. A szerzőpáros arra az eredményre jutott, hogy megfelelő erősségű a diákok motivációja, de a másik két tényező esetében alacsonyabb értékeket mutatott a kiértékelés. Ők a magyarázatot egyértelműen a magyar iskolarendszer tanárközpontúságában találták. Ugyanakkor a vizsgálataik megerősítették azt a szakirodalmi megállapítást, hogy e három tényező egymást erősíti, és együttesen pozitív hatást gyakorol a nyelvtanulásra.

2.5. Tanuláskonceptiók kulturális háttere

Sebestyén Nóra (2013) tanulmánya magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfelfogását hasonlította össze, akik a hazai felsőoktatásban tanulnak. A vizsgálat eredményei alátámasztják a felnőttkori tanúlással összefüggésben végzett kutatás (Szigeti Tóth, 2009) megállapításait, mely szerint a tanulás az alapján válik elismertté, hogy mennyire hasznosítható a mindennapi életben, milyen hatással van az egyén munkaerőpiaci helyzetére. Sebestyén Nóra (2013) szerint a magyar iskola nem alakít ki a hallgatókban olyan hosszú távú tanulási ösztönzőket, amelyek az önszabályozó tanulás irányába mutatnak. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy erre nagy szükség lenne, hiszen a formális oktatás keretein kívül ez elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulás bármilyen körülmények között megvalósuljon.

3. KUTATÁS

3.1. A kutatás célkitűzései

A szakirodalmi áttekintés során meggyőződtem a nyelvtanulási motiváció fontosságáról a mindennapi nyelvtanulási folyamat során. A jól motivált tanuló eredményesebb, ugyanakkor a motiválás nemcsak a tanár feladata, a tanuló is sokat tehet annak érdekében, hogy folyamatosan fenntartsa a tanulási folyamat során a tárgy iránti érdeklődését. E témakörben számtalan kutatási eredmény áll az érdeklődő rendelkezésére. A témakörrel ismerkedve számtalan lényeges adatot ismertem meg, amelyek a közelmúltban magyar iskolákban végzett kutatásokból származnak. E vizsgálatok tanulmányozása azért volt fontos számomra, mert segítettek a kutatási irány kijelölésében, rámutatva a téma jelenleg aktuális kérdéseire. Ugyanakkor nagyon fontosnak tartom, hogy a pedagógusok a szűkebb környezetükre vonatkozó információkkal is rendelkezzenek. Ezek az új ismeretek valószínűleg jól hasznosíthatók a mindennapi oktatómunka során. Irányt mutatnak, megerősítenek az eddigi munkában, vagy épp ellenkezőleg, megmutatják azokat a területeket, amelyeket fejleszteni kell. Mint minden pedagógus, én is szeretném a lehető legeredményesebben végezni a munkámat. Nagyon sok jó képességű diákkal van lehetőségem dolgozni a nyelvórákon. Ugyanakkor mindig vannak olyan tanulók, akiket nehezebben tudok eredményesen bevonni a nyelvtanulási folyamatba. Sok második nyelvként németet tanuló diák esetében vetődik fel bennem a kérdés, hogy milyen messzire juthattak volna el, ha a kezdeti lelkesedésük végig megmaradt volna a nyelvórákon, ha a kitartásuk végig jellemezte volna a nyelvtanulást. Ez csak a német nyelv esetében érezhető, vagy az angol nyelv esetében is létező probléma?

Egy másik nagyon fontos gondolat, hogy a használható nyelvtudás megszerzése és megőrzése egyaránt kiemelt feladat. Vajon a gimnazista diákjaink rendelkeznek azokkal az önszabályozó mechanizmusokkal, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az egyetemi tanulmányaik alatt egyénileg keressék meg a lehetőségeket a nyelvtudásuk szinten tartására és elmélyítésére? Ugyanis nagyon sok diákunk hagyja el úgy a gimnáziumot, hogy nagyon jól boldogul két idegen nyelven is, nem csak papírral rendelkezik a nyelvtanulásról. Amikor visszajönnek a gimnáziumba, szomorúan számolnak be arról, hogy mennyit felejtettek a nyelvtudásukból.

A saját iskolámban végzett kutatással azt a célt szeretném elérni, hogy a szakirodalmi ismeretek alapján részletes ismereteket szerezzek diákjaink nyelvtanulási motivációjáról. Kíváncsi vagyok diákjaink motivációs szintjére, az egyes motivációs tényezők közötti eltérésekre a nyelvek, a nemek és az életkori adatok tükrében. Továbbá szeretnék megbizonyosodni arról, hogy amit a mindennapi munkánk során gyakran kijelentünk nyelvtanárként, hogy a diákokat egyre nehezebb bevonni az idegen nyelvi interakciókba második nyelvből a végzős osztályokban, mert más tantárgyakat helyeznek az idegen nyelvek tanulása elé a továbbtanulás előtt, valóban így van-e a vizsgálat alapján. Az önszabályozó stratégiák vizsgálatával szeretném elérni, hogy meggyőződhessenek arról, hogy valóban alacsonyabb szintű eredményt érnek-e el ezen a területen a diákok összehasonlítva a motivációs szintjükkel. Érdekel továbbá, hogy az első és második idegen nyelvek esetében valóban eltérő értékű-e a diákjaink önszabályozó szintje. Mentortanárként és gyakorlóiskolai pedagógusként különösen fontosnak tartom, hogy a leendő tanárokkal, gyakorlókokkal foglalkozva a gyakorlati munkánk sikerességét jelentősen meghatározó tényezőkről tudjunk beszélgetni, közösen gondolkodni a hallgatókkal, és ráirányítani a figyelmüket a szakirodalom folyamatos olvasására, bátorítva őket a szűkebb környezetben végzett empirikus vizsgálatokra.

3.2. A kutatás hipotézisei

A vizsgálat célja, hogy a következő három állítás bizonyítására szolgáltatson kellő információt:

- Az első és a második idegen nyelvek tanulását befolyásoló vizsgált motivációs tényezők kedvezőbben alakulnak az első idegen nyelvek esetében.
- A motivációs célok és a motivációs szintek között különbségek figyelhetők meg a nyelvek, a nemek és az életkor tekintetében.
- Az önszabályozó stratégiák működése a 2. idegen nyelvek esetében kevésbé hatékony.

3.3. A vizsgált minta

Az empirikus kutatások szakirodalma részletes tájékoztatást ad a mintavételi eljárásról. „A mintavételnek tehát egyetlen lényeges célja van: a kiválasztott mintán elvégzett kutatás eredményei minél jobban megközelítsék azokat az eredményeket, amelyeket a teljes alapsokaság kutatása segítségével kaptunk volna” (Falus és Ollé, 2008. 28. o.). Kutatásom célja, hogy a gimnáziumi tanulók motivációs szintjéről és önszabályozó stratégiáiról szolgáltatson információkat. Mivel többféle összehasonlítást is szeretnék tenni, ezért fontos volt, hogy a mintában legyenek kellő számban lányok és fiúk, nyolcadik, tizedik és tizenkettedik évfolyamos diákok, illetve olyan diákok, akiknek vagy az angol, vagy a német az első nyelve. A vizsgálatot egy egyetemi gyakorlóiskolában végeztem, ahol 1994-től német nyelvtanárként a felső gimnáziumi osztályokban tanítok. Céлом az volt, hogy a nyolcosztályos gimnázium tanulóiról gyűjtsék információkat. Mindhárom évfolyamon két párhuzamos osztály van, az évfolyamok létszáma a következő: nyolcadik évfolyamon 60 tanuló, a tizedik évfolyamon 64 tanuló, a tizenkettedik évfolyamon 73 tanuló. A nemek aránya a következőképpen alakul: a nyolcadik évfolyam esetében 31 a lány és 29 a fiú, a tizedik évfolyamon 31 a lány és 33 a fiú, a tizenkettedik évfolyamon 37 a lány és 36 a fiú. Mivel többféle összehasonlítást is szeretnék tenni, ezért teljes egészében nem sikerült megvalósítanom a rétegzett mintavételt. Nagyon bonyolult lett volna minden egyes összehasonlításnak megfelelően az arányok kiválasztása az alapsokaságból. Falus Iván és Ollé János (2008) a könyvében megemlíti a célirányos mintavételt, amikor a kutató dönti el, hogy milyen típusú emberekre van szüksége a kutatáshoz. E két mintavételi eljárás kombinációjaként a következőképpen alakult a minta összetétele. Összesen 60 tanuló töltötte ki a kérdőívet, mindhárom évfolyamon 20-20 tanuló. Ez az alapsokaság közel egyharmada. A tanulók kiválasztása véletlenszerű volt, de a részminták arányaihoz igazodva történt. Mivel a nemek aránya közel azonos az alapsokaságban, ezért összesen 30 lányt és 30 fiút kérdeztem meg. Az első idegen nyelvek esetében szintén fele-fele az aránya az angol és német nyelvet tanuló diákoknak a vizsgálati mintában. A kutatás szempontjából nagyon fontosnak tartom megemlíteni a nyelveket. Iskolánkban első idegen nyelvként angolt és németet tanítunk, de második nyelvként olaszt is. Ugyanakkor azt szerettem volna, ha ugyanazok a diákok töltik ki a kérdőívet az első, illetve a második nyelvre vonatkozóan, ezért az olasz nyelvet most nem vettem bele a kutatásba. Így mind a 60 diák hangot adhatott mindkét nyelvel kapcsolatos véleményének. Az első idegen nyelvek oktatása heti négy órában történik mindhárom évfolyamon. A második idegen nyelvet a hetedik évfolyamon kezdték tanulni a diákok heti két órában, a nyolcadik évfolyamon heti három órában, a tizedik és a tizenkettedik évfolyamon egyaránt heti négy órában tanulják az első idegen nyelv mellett párhuzamosan.

3.4. A vizsgálat módszere és eszköze

A téma vizsgálatához az adatgyűjtésre többféle módszer áll a rendelkezésre. A témakör szakirodalmi áttekintése (Csizér és Kormos, 2012; Török és Csizér, 2007; Csizér és Kormos, 2007; Falus és Ollé, 2008) során az általam röviden ismertetett kutatásokban az alábbi módszerekkel találkoztam. Az írásbeli kikérdezés lehetővé teszi, hogy viszonylag gyorsan nagy mennyiségű adatot gyűjtsünk. Az információgyűjtés legáltalánosabb eszköze a motivációkutatás esetében a kérdőív, amely a Likert-skálás megoldást alkalmazza. A szubjektivitást viszonylag jól kizáró módszer a megfigyelés. Ez azonban jóval kevesebb adatot szolgáltat, és sokkal időigényesebb. Az interjú módszere szintén előfordul a téma vizsgálata során. Ennek a nagy előnye, hogy például lehetőséget nyújt az ellentmondások tisztázására, amelyek a kérdőívek esetében előfordulhatnak.

A vizsgálatához a kutatásokban a kérdőíves módszert választottam, amelyet a már említett empirikus kutatások zömében is alkalmaztak a kutatók, legyen szó akár nagymintás, akár kismintás kutatásról. Ez a kérdőív 21 változót tartalmazott, melyek mindegyike Likert-skálás. A kérdőív elemeit az idegen nyelvek tanulásához kapcsolódó motivációt vizsgáló szakirodalom alapján válogattam össze (Dörnyei, 2001, Dörnyei, 2005, Csizér és Kormos, 2007, 2012, NYEK kutatócsoport, 2004/2005). A szakirodalom általában 60-70 állítást tartalmazó kérdőívet használ a motiváció mérésére (Csizér és Kormos, 2007, 2012, Török és Csizér, 2007), de a kutatás keretei miatt nekem kevesebb is be kellett érnie. A felhasznált kérdőívet az előbb említett munkák alapján válogattam össze, főként Csizér és Kormos, (2007, 2012,) és a NYEK kutatócsoport, (2004/2005) által alkalmazott kérdőívek alapján. Továbbá információt gyűjtöttem a diákok életkoráról, neméről, első, illetve második idegen nyelvről és a már megszerzett nyelvvizsgák szintjéről.

A motiváció esetében négy tényezőt vizsgáltam. A nemzetközi orientáció esetében az idegen nyelvvél mint a kommunikáció eszközével kapcsolatos tanulói attitűdöket kutattam. Az eszközjellegű motiváció esetében a jó nyelvtudáshoz kapcsolódó előnyökre voltam kíváncsi. A harmadik motivációs tényező, az ideális második nyelvi én esetében a diákok arról nyilatkoztak, hogy mennyire tudják magukat a jövőben sikeres, az adott nyelven jól kommunikáló személyként elképzelni. A negyedik összetevő a motivált tanulói viselkedés volt, amely esetében azokat a tanulói erőfeszítéseket kutattam, amelyeket a diákok hajlandóak megtenni a nyelvtanulási folyamat során.

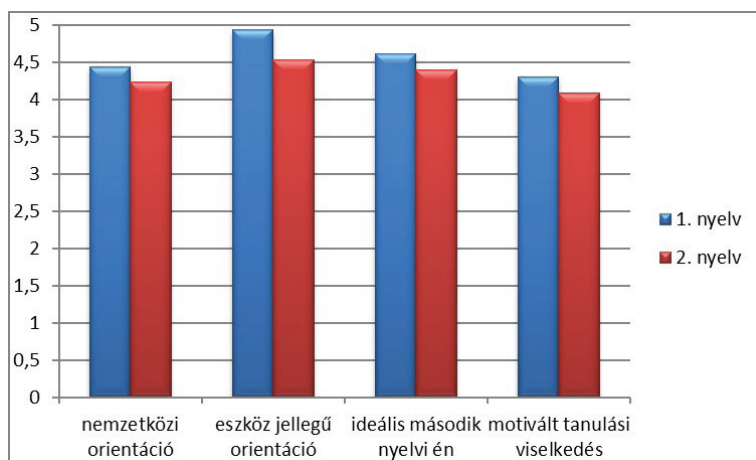
Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) az empirikus kutatások alapján öt önszabályozó stratégiát különített el. Az első stratégia az elkötelezettség szabályozása, ez biztosítja, hogy a tanulók szabályozzák erőfeszítéseiket a nyelvtanulási céljaik megvalósítása érdekében. A második stratégia a metakognitív szabályozás, ami lehetővé teszi, hogy a tanuló képes koncentrálni az adott célra. A harmadik az unalom leküzdésének a szabályozása, ami képessé teszi a tanulót arra, hogy megakadályozza figyelme elkalandozását. Az érzelmszabályozáson azt értjük, hogy a diák képes a nyelvvel kapcsolatos interakciók során a szorongása leküzdésére, az ötödik, a környezet szabályozása biztosítja számára a hatékony tanulás feltételeit. Ezek közül a tényezők közül a kérdőívben csak hármat vizsgáltam, az elkötelezettségnek, az unalom leküzdésének és az érzelmenek a szabályozását, mivel Kormos és Csizér (2012) ezt a 3 tényezőt tartotta a legmegfelelőbbnek a magyar környezetben, és az előzetes kipróbálás alapján ezek bizonyultak megbízhatónak. Mindhárom stratégiát három-három állítással vizsgáltam a kérdőívben. A 9 állítást az önszabályozó tanulásra vonatkozó (Tseng, Dörnyei, és Schmitt, 2006, Kormos és Csizér, 2012) kutatásokból használtam fel.

Az adatfelvételre 2015. áprilisban került sor, a tanulók kb. 20-30 perc alatt töltötték ki a kérdőívet név feltüntetése nélkül. A kutatás helyszíne az egyetemi gyakorlóiskola 8., 10. és 12. évfolyamának egy-egy nyelvi órája. Mivel iskolánkban minden szülő aláírt egy beleegyező nyilatkozatot az első szülői értekezleten arról, hogy a gyakorlóiskola diákjai különféle kutatások és felmérések segítése érdekében név nélküli felmérésekben vehetnek részt, ezért külön szülői engedélyre nem volt szükség a kérdőív kitöltéséhez.

Az adatelemzéshez az Excel programban elkészített kérdés-felelet mátrix nyújtott segítséget. A hipotézisek bizonyításához végzett leíró statisztikai számításokat – átlag, szórás, kétmintás t-próba és korrelációs vizsgálat – szintén e program segítségével végeztem el.

3.5. A kutatás eredményei

Az első és a második idegen nyelvek tanulását befolyásoló motivációs tényezők összehasonlításához átlagokat, szórást és kétmintás t-próbát számoltam. Az 1. ábra mutatja az első és második nyelvek összehasonlítását a motivációs tényezők alapján.



1. ábra: Az első és második nyelvek tanulását befolyásoló motivációs tényezők összehasonlítása

Már első ránézésre is megállapítható, hogy a négy egész feletti átlagok azt mutatják, hogy a diákok motiváltak az idegen nyelvek tanulásában. Ezekkel az átlagokkal elégedettek is lehetnének, hiszen nagyon magas értékek születtek a vizsgálati eredmények alapján. A vizsgált 4 motivációs tényező esetében egyaránt az első idegen nyelvek esetében születtek magasabb átlagok. Nem meglepő, hogy az eszközjellegű orientáció kapcsán találkozhatunk a legmagasabb, 4,92-os átlageredménnyel az első idegen nyelvénél. Ugyanakkor szembevetendő, hogy itt a legnagyobb a különbség az első és a második nyelv között. E tényező esetében a diákok arra adtak választ, mennyire tartják fontosnak azokat az előnyöket, amelyek a jó nyelvtudáshoz köthetők. Fontos lenne, hogy a tanulók érezzék a második nyelv esetében is a nyelvtudással járó előnyöket. Ez az információ alátámasztotta azt a feltevésemet, hogy a második idegen nyelvek esetében a jövőben is mindent meg kell tenni azért, hogy még jobban motiváljuk a diákokat.

Csizer Kata és Kormos Judit (2012) felmérési eredményeihez hasonlóan iskolánk diákjai is a motivált tanulási viselkedés esetében érték el a legalacsonyabb átlagokat. Fontos lenne, hogy érezzék a nyelvtanulás, főként a második nyelv tanulásának a fontosságát is, és törekedjenek a még komolyabb erőfeszítésekre. Ha a szórás értékeit hasonlítjuk össze, akkor kisebb különbségeket találunk az első és a második nyelvek esetében. Az eszközjellegű orientáció kapcsán született a legalacsonyabb szórás az első idegen nyelv esetében, ami egyértelműen azt mutatja, hogy a tanulók viszonylag homogén módon ítélik meg ezt a kérdést. A legmagasabb szórásértéket a második nyelv esetében a motivált tanulási viselkedés kapcsán találjuk a táblázatban. A tanulók erről gondolkodnak a legeltérőbben a vizsgált kérdések közül.

Az I. számú táblázat tartalmazza a vizsgált 4 motivációs tényezőhöz tartozó összevont adatokat. (I. táblázat)

I. táblázat: Motivációs tényezők első és második idegen nyelvek esetén

Motivációs tényezők	Minta	Átlag	Szórás	F-próba p	Kétmintás t-próba p
<i>Nemzetközi orientáció</i>	1. nyelv	4,43	0,71	0,177986	0,014121
	2. nyelv	4,23	0,78		
<i>Eszköz jellegű orientáció</i>	1. nyelv	4,92	0,29	8,82489E-21	1,63083E-12
	2. nyelv	4,53	0,64		
<i>Ideális második nyelvi én</i>	1. nyelv	4,61	0,58	0,155299	0,001266
	2. nyelv	4,40	0,64		
<i>Motivált tanulási viselkedés</i>	1. nyelv	4,30	0,72	0,037613	0,012748
	2. nyelv	4,09	0,84		

Az adatok összehasonlításához elvégeztem a kétmintás t-próbát is. Ennek az előfeltétele a szórások egyezése, amit az F-próba segít ellenőrizni. Az F-eloszlás 95%-os valószínűségi szintjéhez (Falus Iván és Ollé János, 2008. 328–329. o.) tartozó érték 1,53 volt, a vizsgált motivációs tényezők mindegyike ennél alacsonyabb értéket mutatott, így a t-próba elvégezhető volt. Mind a négy vizsgált motivációs tényező alapján az elvégzett t-próba szignifikáns eredményt mutatott. Ez alapján megállapítható, hogy a két minta közötti különbségek valóban jelentősek, és nem a véletlennek köszönhetők.

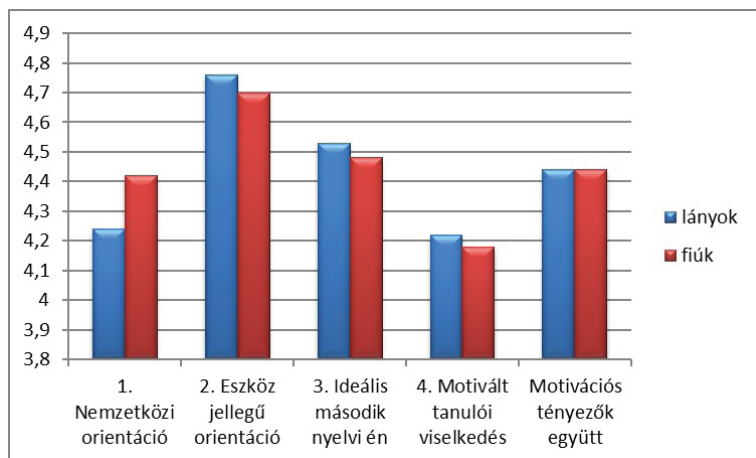
Ezek az adatok azért is jelentősek a számomra, mivel a két minta résztvevői ugyanazok a diákok voltak. Ezek az információk alátámasztották az első hipotézisben megfogalmazott megállapításomat, hogy az első és a második nyelvek tanulását befolyásoló vizsgált motivációs tényezők kedvezőbben alakulnak az első idegen nyelvek esetében. Az egyértelműen az első idegen nyelv javára billenő mérleg azonban meglepetést jelentett. Előzetesen nem gondoltam volna, hogy egyetlen olyan kérdés sem lesz, ahol a második nyelvet részesítették volna a tanulók előnyben.

A második hipotézis a motivációs tényezők nemek, életkor és nyelvek szerinti különbségeire irányult. A nemek szerinti összehasonlítás esetében a részeredményeket tekintve szembevetendő a különbség a motivációs tényezők alakulásában (2. táblázat).

2. táblázat: *Motivációs tényezők összehasonlítása nemek szerint*

Motivációs tényezők	1. nyelv		2. nyelv		Együtt	
	Lányok - Fiúk		Lányok - Fiúk		Lányok - Fiúk	
Nemzetközi orientáció	4,38	4,48	4,11	4,36	4,21	4,41
Eszköz jellegű orientáció	4,91	4,93	4,60	4,47	4,75	4,70
Ideális második nyelvi én	4,69	4,53	4,38	4,42	4,53	4,48
Motivált tanulási viselkedés	4,42	4,18	4,02	4,17	4,22	4,17
Együtt	4,60	4,53	4,53	4,35	4,44	4,44

A végeredményt tekintve – a két nyelv és a 4 motivációs tényező együttes eredménye alapján – a kép teljesen homogén, 4,44 az átlageredmény (2. ábra).



2. ábra: *Motivációs tényezők összehasonlítása nemek szerint*

Ezekből az adatokból azt a következtetést lehet levonni, hogy a tanulók neme nem befolyásolja lényegesen azt, hogy motiváltak-e a tanulásban. A fiúk egyedül a nemzetközi orientáció esetében jeleztek erősebb motiváltságot, mint a lányok. A diagram oszlopai is jól szemléltetik a nemek szerinti összehasonlítás tekintetében kapott képet.

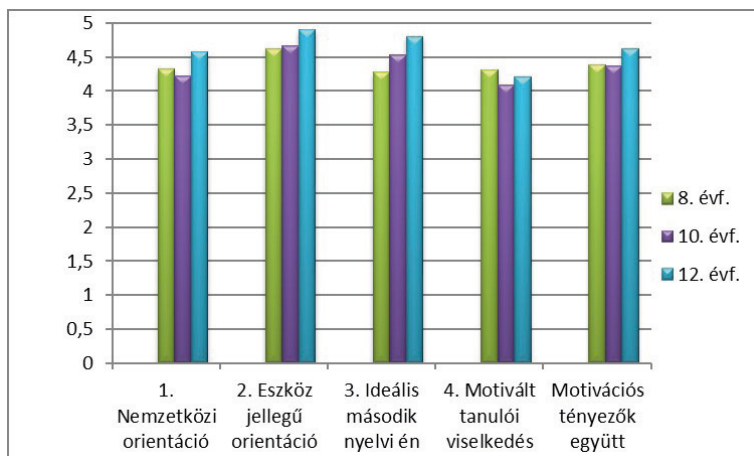
Az évfolyamok közötti összehasonlításhoz a motivációs tényezőkhöz kapcsolódó átlagokat és a szórást egyaránt összevettem. Azért tartottam fontosnak ezt az összehasonlítást elvégezni, mert a szakirodalom egyértelműen állítja, hogy a motivációs szint dinamikus jel-

leget mutat, és változik az idő folyamán. Természetesen ennek egyértelmű vizsgálatához ugyanazokkal a diákokkal kellett volna kitölteni a kérdőívet 8., majd 10., illetve 12. évfolyamon. Azonban ez az összehasonlítás is szolgáltathat információt az évfolyamok közötti különbségek megfigyeléséhez. A mi iskolánkban a nyolcosztályos gimnáziumi tagozaton az első idegen nyelvet tanuló diákok már a 9. és a 10. évfolyamon készülnek az első nyelvvizsgára. A második nyelvet tanuló diákok esetében a nyelvvizsga általában a 11. és a 12. évfolyamokon tekinthető reális célkitűzésnek. Az átlagok esetében egyértelműen a 12. évfolyam mutatta a legmagasabb értékeket, kivéve a motivált tanulói viselkedés esetében. (3. táblázat).

3. táblázat: *Motivációs tényezők összehasonlítása évfolyamok szerint*

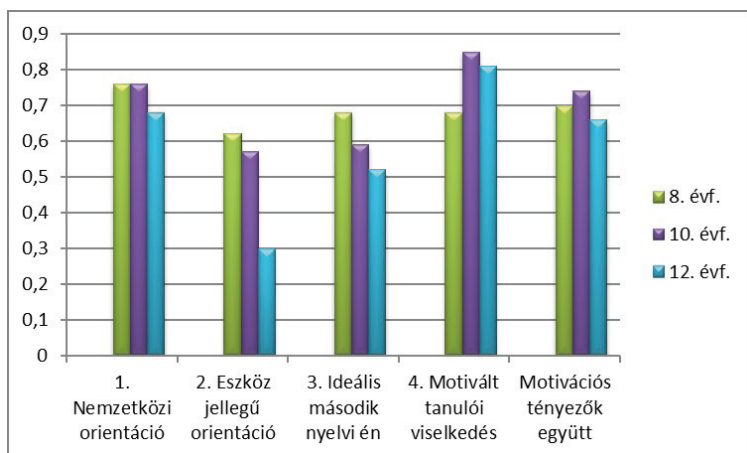
Motivációs tényezők	átlag			szórás		
	8. évf.	10. évf.	12. évf.	8. évf.	10. évf.	12. évf.
Nemzetközi orientáció	4,33	4,23	4,57	0,76	0,76	0,68
Eszköz jellegű orientáció	4,63	4,66	4,91	0,62	0,57	0,30
Ideális második nyelvi én	4,28	4,53	4,80	0,68	0,59	0,52
Motivált tanulói viselkedés	4,31	4,08	4,20	0,68	0,85	0,81
Együtt	4,39	4,37	4,62	0,70	0,74	0,66

A 12. évfolyam átlaga 4,62 volt, ami kimagaslóan magas motiváltságra utal. A 8. és a 10. évfolyam átlagteljesítménye szinte teljesen megegyezik. Az átlagok azt mutatják, hogy a 10. évfolyamon kell a legjobban figyelni a tanulók motiválására, hiszen a nyolcosztályos gimnázium jellegéből adódóan a tanulók lelkesedését a nyelvtanulás iránt nehéz végig azonosan magas szinten tartani (3. ábra).



3. ábra: *Motivációs tényezők összehasonlítása évfolyamok szerint*

A 12. évfolyamon elért eredmények azonban valóban azt mutatják, hogy diákjaink lelkesedése a nyelvtanulás iránt a már megszerzett nyelvvizsga-bizonyítványok ellenére is töretlen. Ugyanakkor az eredmények szórását is érdemes szemügyre venni. Ha ezeket az információkat közelebbről is megvizsgáljuk, jól látható, hogy a 12. évfolyamon találkozunk a legnagyobb különbségekkel az egyes tényezők szórását összehasonlítva. Öröndetes tény, hogy az eszközjellegű motiváció esetén ennyire homogén a 12. évfolyam, ugyanakkor a másik 3 motivációs tényező esetében magas a szórás értéke, ami azt jelenti, hogy viszonylag heterogén az évfolyam a kérdés megítélésében (4. ábra).



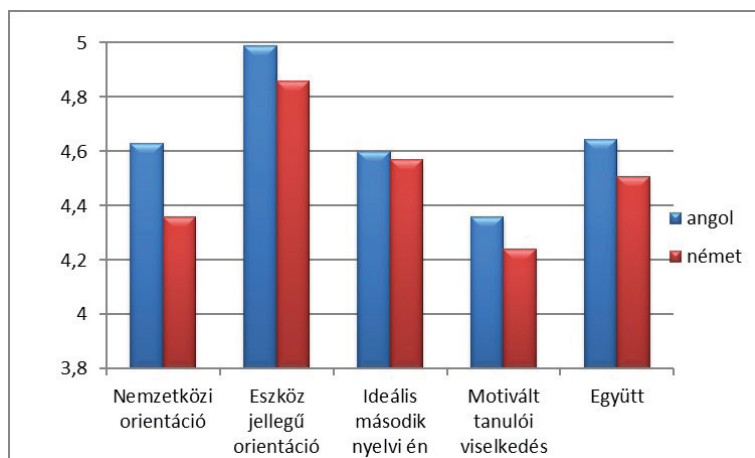
4. ábra: Motivációs tényezők átlagainak szórása évfolyamonként

Az angol és a német nyelv összevetése során az egyes motivációs tényezők átlagait hasonlítottam össze. A magasabb értéket kiemelve jelöltem az 5. számú táblázatban, hogy szembe-tűnőbb legyen az eltérés. A két nyelvet első tanult idegen nyelvként összehasonlítva mind a 4 motivációs tényező esetében egyértelműen az angol nyelvnél találunk magasabb átlagokat. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy nagyon hasonló átlagok szerepelnek az egyes motivációs tényezőknél. Egyedül a nemzetközi orientáció esetében tekinthető jelentősnek a különbség. Ez az információ nem tekinthető meglepőnek, hiszen az angol nyelv jelentősége a nemzetközi kommunikációban betöltött szerepét tekintve vitathatatlan. Azonban jól látható, hogy az eszközjellegű orientáció kapcsán milyen magas értéket ért el a német is, mindez jól mutatja, hogy gimnáziumunk tanulói tudatában vannak mindkét nyelv tanulása és tudása fontosságának.

A nyugati határ közelsége is közrejátszhat abban, hogy ilyen magas értéket ért el a német nyelv. Egyre több diákunk tanul Ausztriában, nagyon sokan gondolják úgy, hogy majd német nyelvterületen fognak dolgozni, vagy legalábbis szükségük lesz a nyelv ismeretére (4. táblázat, 5. ábra).

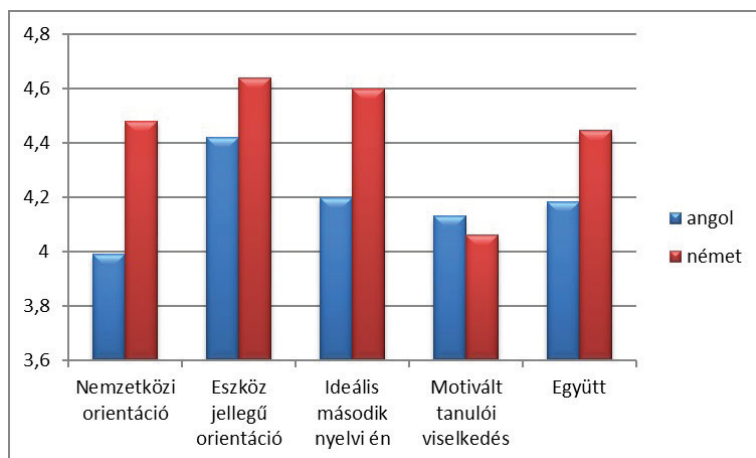
4. táblázat: Motivációs tényezők összehasonlítása az angol és a német nyelv tanulása során

Motivációs tényezők	1. idegen nyelv		2. idegen nyelv		Együtt	
	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német
Nemzetközi orientáció	4,63	4,36	3,99	4,48	4,22	4,38
Eszköz jellegű orientáció	4,99	4,86	4,42	4,64	4,68	4,57
Ideális második nyelvi én	4,60	4,57	4,20	4,60	4,41	4,42
Motivált tanulási viselkedés	4,36	4,24	4,13	4,06	4,21	4,11
Együtt	4,65	4,51	4,19	4,44	4,38	4,37



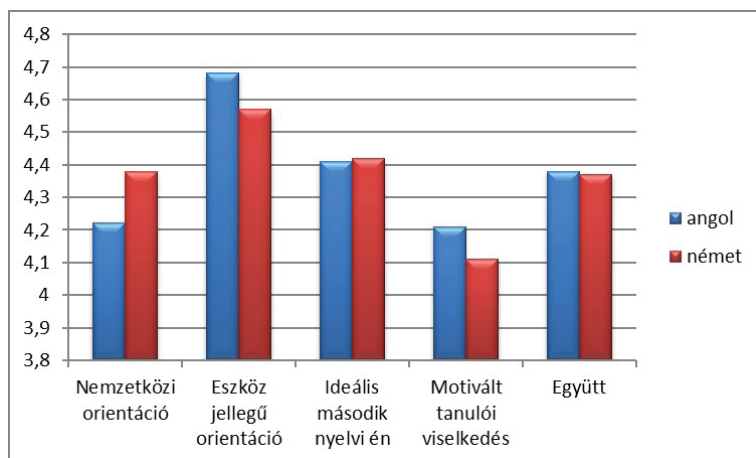
5. ábra: Az angol és a német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása első idegen nyelvként

A második idegen nyelvek esetében valóban meglepő eredmények születtek. Az első 3 motivációs tényező esetében a német nyelvnel figyelhetők meg a magasabb átlagok. Egyedül a motivált tanulói viselkedés esetében találunk az angol nyelvnel magasabb értéket. Azonban e motivációs tényező az első nyelvhez hasonlóan a legalacsonyabb értékeket kapta mindkét nyelvnel. Már másodszor hívja fel a figyelmet a kutatás arra, hogy ezen a téren van a legtöbb feladat, tanár és diák számára egyaránt. A motivációs tényezők átlagait összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy nagyon kicsi eltérések vannak a két nyelv között. A nemzetközi orientáció esetében kaptunk viszonylag egymástól távoli értékeket. A mindennapi munka során németnyelv-szakosként nem éreztem, hogy ilyen magas szinten lennének motiváltak a tanulók. Ha ezt a diagramot megnézzük, jól látható, hogy a német nyelv esetében 3 motivációs tényező esetében szinte azonos értékek születtek. A 3 egymás mellett tömörülő átlag azonban a magasabb értéktartományban található. Az angol esetében nagyobb szóródást mutatnak az értékek (6. ábra).



6. ábra: Az angol és német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása második idegen nyelvként

Mindezek után, ha együtt vizsgáljuk meg a nyelvek motivációs tényezőknél elért értékeit, tehát nem vesszük figyelembe, hogy első vagy második nyelvről van-e szó, akkor nagyon homogén képet kapunk. A két nyelv a 4 motivációs tényező együttes eredményeit összehasonlítva szinte teljesen ugyanazt az átlagértéket érte el: az angol nyelv 4,38, a német nyelv 4,37. Ezért fontos, hogy a lehető legrészletesebben vizsgáljuk meg az eredményeket, hiszen ez alapján az egy összesített érték alapján azt mondhatnánk, hogy a diákok mindkét nyelvből ugyanolyan szinten motiváltak a nyelvtanulásban. A részletek azonban jól hasznosítható eredményeket mutatnak, amelyeket nyelvtanárként fontos figyelembe venni. A 4 motivációs tényező közül kettőnél az angol, kettőnél a német nyelv ért el magasabb átlagot, ez is bizonyítja a második hipotézisben megfogalmazott kijelentésemet, hogy a nyelvek tekintetében különbözőségek figyelhetők meg a motivációs tényezőkben (7. ábra).



7. ábra: Az angol és német nyelv motivációs tényezőinek összehasonlítása

A motivációs tényezők különbözőségét vizsgálva a második hipotézisemre két esetben igen választ lehet adni, tehát a vizsgálati eredmények megerősítettek abban, hogy van különbség a tanulók motivációs szintjét illetően az életkor, illetve az angol és a német nyelv esetében. A nemek közötti különbség inkább elenyésző és csak a részletekben állapítható meg. A kutatási eredményeimet összehasonlítva Csizér Kata és Kormos Judit (2012. 10. o.) a közelmúltban Budapesten élő középiskolások körében végzett eredményeivel, egyértelműen az állapítható meg, hogy az általam vizsgált gimnázium diákjai magasabb motivációs átlageredményeket értek el a budapesti diákokhoz képest.

A két kutatás közötti hasonlóságra már korábban utaltam, most egy fontos különbséget szeretnék kiemelni. Iskolánk diákjai esetében az eszközjellegű motiváció áll az első helyen, az említett felmérésben viszont az ideális második nyelvi én. Ha ezeket az információkat figyelembe vesszük, akkor már nem egyértelműen a vizsgált gimnázium javára billen a mérleg, hiszen az ideális második nyelvi én hosszú távon magasabb fokú motivációt eredményez. Az eszköz jellegű motiváció megléte is nagyon fontos a nyelvtanulás során, de szükséges, hogy magas szintű belső motivációval párosuljon. E két tényező együttesen jelenthet garanciát a sikeres és hatékony nyelvtanulásra.

A harmadik hipotézisben azt a megállapítást fogalmaztam meg, hogy az önszabályozó stratégiák kevésbé hatékonyak a második idegen nyelvek esetében (5. táblázat).

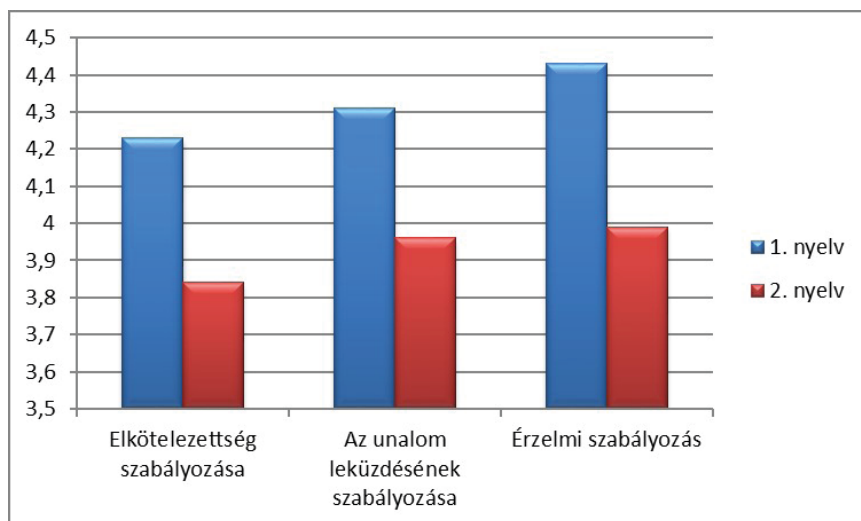
5. táblázat: Önszabályozó stratégiák összehasonlítása az első és második idegen nyelvek esetében

Önszabályozó stratégiák	Minta	Átlag	Szórás	F-próba p	kétmintás t-próba p
<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	1. nyelv	4,23	0,748	0,000195	3,38792E-05
	2. nyelv	3,84	0,991		
<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	1. nyelv	4,31	0,679	5,58613E-05	3,8961E-05
	2. nyelv	3,96	0,920		
<i>Érzelmi szabályozás</i>	1. nyelv	4,43	0,792	0,052960	1,28952E-06
	2. nyelv	3,99	0,915		

Az önszabályozó stratégiák elsajátítása nagyon fontos a nyelvtanulás során. Ha összehasonlítjuk az első és a második idegen nyelv esetében az önszabályozás működését, akkor egyértelműen megállapítható, hogy az első nyelvek esetében jóval hatékonyabb. A második nyelvek esetében nem érik el a 4-es átlagértéket. Ami viszont még meglepőbb, hogy ezekhez a viszonylag alacsonyabb átlageredményekhez magas szórásértékek tartoznak. Mindhárom skála esetében a t-próba szignifikáns különbséget mutatott, ami bizonyítja, hogy a két minta közötti különbségek valóban jelentősek, és nem a véletlennek köszönhetőek.

A vizsgálat eredményeit összehasonlítva Csizér és Kormos (2012) vizsgálatának eredményeivel párhuzam vonható a vizsgált gimnázium 2. nyelvet tanuló diákjai és a budapesti középiskolások között a tekintetben, hogy az átlagértékek nem érik el a 4-es értéket, és a motivációs tényezők esetében magasabb értékeket találtunk mindkét vizsgálat során. Iskolánk első nyelvet tanuló diákjai jóval magasabb értékeket értek el az említett budapesti diákoknál. Az

említett kutatásban csak az unalom leküzdésének szabályozása esetében sikerült szignifikáns különbséget találni a középiskolások, a főiskolások és a felnőttek esetében (8. ábra).



8. ábra: Önszabályozó stratégiák működése első és második idegen nyelvek tanulása során

Az önszabályozó stratégiák működése a nyelvtanulási folyamatban elengedhetetlen, ha elgondolkozunk azon, hogy vajon miért a második nyelvek esetében működnek kevésbé hatékonyan – hiszen ugyanazon diákokról van szó –, több dologra is gondolhatunk. A második nyelv tanulása gyakran nehezebben megy, lassabban haladnak a diákok összehasonlítva az első nyelvnél már jól működő önszabályozással. Nem alakul ki az elkötelezettség a nyelv tanulása iránt, könnyebben kijelentik, hogy unalmasnak találják a nyelvet, nincs szükségük második idegen nyelvre, hiszen az elsőt már kiválóan beszélik. Előfordul, hogy nehezebben küzdik le a tanulási folyamat során a szorongásukat, kevésbé kötődnek érzelmileg a nyelvhez. E területen kell sokat fejlődniük a második nyelvet tanuló diákoknak a jövőben, és segíteni kell őket abban, hogy megtalálják a megfelelő eszközöket az önszabályozás magasabb fokának eléréséhez.

Az elméleti bevezető részben már utaltam a funkcionális elméleti megközelítésben Kuhl (2000) a motiváció és az önszabályozás viszonylatában megfogalmazott megállapítására. E felfogás szerint a sikerhez szükséges az, hogy az egyén legyen erősen motivált, és működjön hatékonyan az önszabályozó stratégiája. Ezért vizsgáltam meg részletesen a kutatás során a motivációs tényezőket és az önszabályozó tanulást. A motivációs tényezők és az önszabályozás kapcsolatának erősségét a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat: A motivációs tényezők és az önszabályozási stratégiák kapcsolatának erőssége (*r*)

1. idegen nyelv <i>Nemzetközi orientáció</i>	<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	<i>Érzelmi szabályozás</i>
	-0,0520	0,0507	0,0331
<i>Eszköz-jellegű orientáció</i>	0,0423	0,0088	0,1577
<i>Ideális második nyelvi én</i>	0,2710*	0,1711	0,3151**
<i>Motivált tanulói viselkedés</i>	0,1714	0,0879	-0,0373
2. idegen nyelv <i>Nemzetközi orientáció</i>	<i>Elkötelezettség szabályozása</i>	<i>Az unalom leküzdésének szabályozása</i>	<i>Érzelmi szabályozás</i>
	0,0969	0,4317****	0,4394****
<i>Eszköz-jellegű orientáció</i>	0,3826***	0,3045**	0,4244****
<i>Ideális második nyelvi én</i>	0,2165	0,4456****	0,2264
<i>Motivált tanulói viselkedés</i>	0,1025	0,1011	0,1122

Megjegyzés: * A korrelációs együttható 0,05; ** 0,02; *** 0,01; **** 0,001 szinten szignifikáns.

Szembevetendő, hogy az első idegen nyelvek esetében alig találunk a két tényező kapcsolatának erősségét bizonyító szignifikáns szintet. Az első nyelvet tanuló diákok esetében az ideális második nyelvi ént erősen befolyásolja a diákok elkötelezettségszabályozása és érzelmi szabályozása. Az eredmények alapján annak a diáknak az ideáli nyelvi énje magasabb, aki-nél hatékonyan működnek az önszabályozó stratégiák a nyelvtanulási folyamatban. Hasonló eredményre jutott Csizér Kata (2012) az angol szakos egyetemisták nyelvi motivációjának és az önszabályozó tanulásnak az összehasonlítása során.

A második idegen nyelv esetében teljesen más képet mutat a kutatási eredmények összevetése. Az önszabályozó stratégiák közül az unalom leküzdésének a szabályozása jelez 3 motivációs tényezővel is szoros kapcsolatot. Amelyik diáknak kiválóan működik az unalomleküzdési szabályozása, annak magasabb a nemzetközi orientációs, az eszközjellegű orientációs és az ideális második nyelvi én szintje, ez az összefüggés fordítva is igaz. Sőt, 2 motivációs tényező esetében – nemzetközi orientáció és ideális második nyelvi én – az összefüggés az unalom leküzdésének szabályozásával $p < 0,001$ szinten szignifikáns, ami 99,9%-os valószínűségnek felel meg.

A második nyelvek esetében egy olyan motivációs tényező is van, az eszközjellegű orientáció, amelyik mindhárom önszabályozó stratégiával szoros összefüggést mutat. Minél magasabb egy tanulónak az eszközjellegű orientációja, annál hatékonyabban működik az önszabályozó tanulás. A motivált tanulási viselkedés és a 3 önszabályozó stratégia összefüggése $p < 0,05$ szinten nem szignifikáns. Ez a kutatási eredmény ellentmond Csizér Kata és Kormos Judit (2012) budapesti középiskolások körében végzett vizsgálati eredményének. A budapesti diákok esetében épp a motivált tanulási viselkedés és az önszabályozó stratégiák között volt

a legerősebb a kapcsolat. Ezzel szemben a szombathelyi diákoknál – főként a második nyelvet tanuló diákok körében – a motivációt alakító tényezők és az önszabályozó tanulás között mutatható ki a legerősebb kapcsolat. Mivel e két tényező egymást erősíti a nyelvtanulási folyamat során, fontos lenne, hogy az önszabályozás szintje jobban megközelítse a motivációs szintet.

4. ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás során működő motivációs tényezők és az önszabályozás vizsgálata mint kutatási téma jó választásnak bizonyult. Nagyon sok részletes információval szolgált a nyelvtanulási folyamatban erősen jelenlévő motivációs tényezőkről és a viszonylag alacsonyabb szinten működő önszabályozó stratégiákról. A vizsgálat korlátozott terjedelme miatt nem volt lehetőség a két témakör teljes körű vizsgálatára. Egy következő kutatásban lehetne a többi motivációs tényezőt és az önszabályozó tanulás másik két tényezőjét feltérképezni. Célszerű lenne az egyes motivációs tényezőket és önszabályozó stratégiákat több állítással is megvizsgálni ahhoz, hogy részletesebben feltárhatók legyenek a vizsgált tényezők.

A kapott információk megerősítették azt a feltételezésemet, hogy iskolánk tanulói nagyon magas motivációs szinttel rendelkeznek. Nem volt meglepő számomra, hogy az eszközjellegű orientáció bizonyult a leginkább nyelvtanulást támogató motivációs tényezőnek. A magyar diákok körében a tanulás pragmatikus célok elérését jelenti, jelentős mértékben motiválja őket a tanulás során annak munkaerőpiaci hozadéka, diploma nélkül rosszabb feltételekkel lehet nálunk munkát találni az OECD-országokhoz képest. (Györgyi és Kőpataki, 2011) A vizsgált gimnázium nyolcosztályos gimnáziumi tagozatán tanulmányokat folytató diákok nyelvtanulását is elsősorban a pragmatikus célok motiválják. Ugyanakkor ezek jól működnek, hiszen a külső megmértetéseken – nyelvvizsgákon, nyelvi versenyeken – is eredményesen szerepelnek diákjaink. Mindannyian szeretnének felsőoktatási intézményekben továbbtanulni. A sikeres bejutáshoz mindent megtesznek annak érdekében, hogy minél több pluszpontot szerezzenek, ezért ez is nagyfokú motivációs tényezőt jelent a nyelvvizsgák megszerzésében. A kutatáshoz felhasznált kérdőív plusz információt szolgáltatott a kutatásban részt vevő diákok nyelvtudását igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok számáról is. Arról kellett nyilatkozniuk, hogy rendelkeznek-e már nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, és ha igen, milyen szintűvel. A B2-es szintű nyelvvizsga jelenti a középfokú, a C1-es szintű a felsőfokú nyelvvizsgát.

A 7. táblázat mutatja azt az örömdetes tény, hogy a diákok gimnáziumi tanulmányaik befejezésekor általában már rendelkeznek nyelvvizsgával. A 12. évfolyamon megkérdezett húsz diák huszonhat középfokú és 5 felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik. Emellett jó volt látni, hogy diákjaink magukat az adott idegen nyelven jól kommunikáló személyként azonosították. Még a második idegen nyelvek esetében is viszonylag magas értékeket értek el, ugyanakkor szerintem főként ezen a területen van sok tartalék a diákokban.

7. táblázat: *Nyelvvizsga.bizonyítványok száma a vizsgált mintában*

Évfolyam	1. nyelv			2. nyelv		
	nincs	B2	C1	nincs	B2	C1
8. évfolyam	18	2	0	20	0	0
10. évfolyam	7	11	2	11	9	0
12. évfolyam	2	14	4	7	12	1

Az egyén céljai nagyon fontosak a nyelvtanulási folyamatban, hiszen a célokat nagyon sok területen használják pszichológiai folyamatok magyarázatára. Ugyanakkor a szakirodalomban (Martos, 2009a, 2009b) találunk a gyakorlati alkalmazásra is példát, ahol a célok és a magatartásszabályozás közvetlen kapcsolata figyelhető meg. Saját diákjaim nyelvtanulása során is tapasztalom ezt. A jól kitűzött és reális alapokon nyugvó célok képesek szabályozni a nyelvtanulási folyamatban a diákok viselkedését. A jövőben szeretném diákjaimat hozzásegíteni ahhoz, hogy megtalálják a megfelelő motivációs célkitűzést, és lehetőleg tartsák is meg.

Számomra újdonság volt a szakirodalomban az önszabályozó tanulás elmélete. D. Molnár Éva (2013) szerint az önszabályozó tanulás vizsgálata egyesíti a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálatát. Még senki nem kutatta iskolánkban a nyelvtanulás területén a motiváció és az önszabályozó tanulás kapcsolatát. A vizsgálat során alkalmazott korrelációs számítás azonban csak arról adott információkat, hogy milyen erősségű a kapcsolat a két terület között, az ok-okozati összefüggések kimutatására további vizsgálatokra lenne szükség. Fontos lenne egy interjúkkal alátámasztott kutatást is végezni, hogy az adott válaszok indokait is meg tudjuk vizsgálni.

Az önszabályozó tanulás szakirodalma (Forgas, Baumeister és Tice, 2009) létezik, ugyanakkor a nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás témakörével viszonylag kevés kutatásban találkozhatunk. Munkám során alapvetően Csizér Kata és Kormos Judit (2012) nagymintás kutatásának eredményeire támaszkodtam viszonyítási pontként. Az általuk 2010-ben lebonyolított kutatás eredményeihez viszonyítottam saját kutatásom eredményeit. Az önszabályozó stratégiákról kiderült, hogy jóval nagyobb szórást mutatnak az eredmények a motivációs tényezőkhez képest, és az értékek is jóval alacsonyabbak. Ennek számos oka lehet. Csizér Kata és Kormos Judit (2012) egyik lehetséges okként azt említik, hogy a magyar oktatásra még mindig a tanárközpontúság a jellemző, és ezalól az idegen nyelvi órák sem jelentenek kivételt.

A közeljövőben jól hasznosítható információ a nyelvtanári munkámban, hogy törekedni kell e stratégiák tudatos fejlesztésére. A téma szakirodalmát tanulmányozva sok hasznos ötletet találtam, amelyeket a nyelvtanári tevékenység során figyelembe fogok venni. Fontos, hogy a diákok minél stabilabb ismeretekkel rendelkezzenek azokról a módszerekről és lehetőségekről, amelyeket tudatosan alkalmazva még eredményesebbé tehetik az osztályterem falain kívül is a tanulási folyamatot.

Az egyik lehetőség, hogy minél nagyobb önállóságot kell biztosítani a diákoknak a tanulási folyamatban már a nyelvórákon is. Főként a második nyelvet tanuló diákoknál kell figyelni arra, hogy fejlődjenek azok a kompetenciáik, amelyek lehetővé teszik számukra például az unalom leküzdésének szabályozását. A szakirodalomban az önszabályozó tanulás fogalmát

(Bárdossy, Dudás, Pethő és Priskin, 2007) a reflektív és interaktív tanulással is definiálják. Nagyon sok hasznos ötletet találhatunk ebben a könyvben a tanulói autonómia fejlesztésére, ami egyik alapfeltétele a jól működő nyelvtanulási folyamatnak.

Fontos továbbá, hogy a tanóra változatos cselekvéssorozatokra épüljön, érdekes, motiváló feladatokat tartalmazzon, segítse a problémamegoldást és az összefüggésekben való gondolkodást (Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit, 2009). Ezt segítik elő az előbbi szerzőpáros szerint a fejlesztő feladatok, amelyek nyelvórákon a társas kompetenciák fejlesztésére adnak lehetőséget például a vita módszerével és a csoportos együttműködés során. Mentortárnaként szeretném felhívni hallgatóim figyelmét e terület fontosságára, és arra, hogy szerezzenek minél bővebb ismereteket a témában ahhoz, hogy eredményesen támogathassák diákjaikat az önszabályozás fejlesztésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bacsa Éva (2012): Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződés vizsgálatát általános és középiskolák tanulói körében. *Magyar Pedagógia*, 112. 3. sz. 167–193.
- Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 193–195.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2007, szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetősége*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 9–10. sz. 141–144.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 42.86.
- Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*. 44. 417–448.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csizer Kata (2012): A második nyelvi motivációs érendszer; az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 11. sz. 24–33.
- Csizer Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 393–408.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései. *Iskolakultúra*, 11. sz. 12–21.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 29–43.
- Csizer Kata és Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112. 1. sz. 3–17.

- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 16–39.
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás*, 2. 4. sz. 3–21.
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London. 4. 43–69.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow. Longman/Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (2011, szerk.): *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Egbert, J. (2003): A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*. 87. 4. sz. 499–518.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Eurobarometer (2012): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 385. Brussels, 15.: European Commission http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
Letöltés dátuma: 2015. 06. 29.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fehér Könyv (2012): A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. 2012–2018 <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatás-feher-könyv.pdf> Letöltés dátuma: 2015. június 29.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: az célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111. 1. sz. 25–51.
- Forgas, J., Baumeister, R. és Tice, D. (2009): *Psychology of self-regulation*. Psychology Press, New York.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28. 2. sz. 113–140.
- Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés összehasonlítása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó. Budapest. 48–77.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*. 13. 266–272.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contribution to second language learning. Part II. Affective variables. *Language Teaching* 26. 1–11.
- Ginis, P. (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–269.

- Györgyi Zoltán és Kópatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatási és Kutatásfejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Horváth Zsuzsanna és Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 309–345.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2009): Kevesebb kudarc, több önbizalom. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kevesebb-kudarc-tobb-letoltés> dátuma: 2015. 07. 07.
- Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében végzett felmérésről angol és német nyelvből. http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyelvek_jelentes_2004_osz.pdf. Letöltés dátuma: 2015. 02. 20.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra kutatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111. 2. sz. 141–181.
- Kozéki Béla (1972): A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. sz. 570–573.
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 9.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1990): Tanulási orientációk az iskolában. In: Kürti Jarmila (szerk.). *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 28–42.
- Kósáné Ormai Vera és Horányi Annabella (2006): *Mi pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kuhl, J. (2000) A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 111–170.
- Kuti Zsuzsa és Morvai Edit (2007): Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1–12. évfolyamokon. *Educatio*, 2008. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen_nyelv/koncepcio/idegen_nyelvi_szakmai_koncepcio_2007.pdf Letöltés dátuma: 2015. 05. 25.
- Lovász Ágnes (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. sz. 359–379.
- Martos Tamás (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2. sz. 337–358.
- Martos Tamás (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és az életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 3. sz. 573–592.
- Menyhárt Adrienn és Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. sz. 114–125.
- Mezei Gabriella és Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12. sz. 30–42.
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self-regulated learning. The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25. 1. sz. 51–69.

- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezése és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 343–364.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1989): A tanulási motiváció struktúrájának alakulása. *Magyar Pedagógia*, 89. 2. sz. 143–157.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. ELTE-BTK Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 15.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő, és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
- Sebestyén Nóra (2013): Tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése. *Magyar Pedagógia*, 113. 1. sz. 3–28.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes: *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press. Szombathely. 155–157.
- Szigeti Tóth János (2009): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Tánczos Judit (2006): *Baj van a tanulással – Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedagogus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tánczos Judit és Máth János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 12. sz. 43–47.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh L., Bugán A., Kovács J. és Tóth L. (szerk.) *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 164.
- Török Dóra és Csizér Kata (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 11–12. sz. 38–49.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z. és Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning. The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27. 78–102.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organisational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 255–275.
- Zimmermann, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 13–42.
- Zimmermann, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45. 1. sz. 166–183.

7

A tudományos- művészeti asszociációs képesség pszichológiai összefüggéseinek vizsgálata

Szilágyi Balázs ■ Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi
Központ Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógia Intézeti
Tanszék

A fa a földből nő ki és az ég felé törekszik. Amit látunk: kibontakozás, növekedés, fejlődés. Minden érthető, logikus és szép. Mégis különös, ahogyan kibontakozik a magból, ásványi anyagokból, vízből, fényből az élet.

Az ember két lábbal a földön állva az égre tekint. Agyag és a szellem egyszerre van jelen, rejtélyes módon összekapcsolódva. Az anyagtudományok megpróbálják elemi folyamatokból felépíteni, megérteni az egész struktúrát. Alulról építkező rendszert teremtve, egyre mélyebben ismerjük meg az emberi test működését. A szellemtudományok többnyire az egészet tanulmányozzák, a gondolkodás elemi motívumai csak ritkán mutatkoznak meg. Az alulról építkezés sok esetben elmarad. Az emberi agy általában olyan bonyolult eredményeket ér el, melyeket nagyon nehéz alapelemeiből megérteni. Ezért gyakori a vizsgálat során az egyszerűsítés, az igazán mély rétegek érintetlenül hagyása. Nem lehet igazán tudni, hogy miért olyan az ember gondolkodása, amilyen, melyek a közös tulajdonságok, és mitől annyira különböző két ember. A tanulási folyamat során igyekszik megismerni önmagát – nem teljes sikerrel –, mások megismerésétől pedig legtöbbször még távolabb áll. Az anyag és szellem kapcsolódásainál a tudományok még ingoványosabb talajra tévednek, és többnyire kudarcot vallanak. Úgy tűnhet, hogy az ember nem érthető meg részeiből, az egész bonyolultsága révén pedig átláthatatlan.

Az emberi gondolkodást vizsgálva két fő irány bontakozik ki. Az egyik a tudományos – leegyszerűsítő –, logikus, elemző, részletező, elemekből építkező. A másik az intuitív – leegyszerűsítő –, művészeti, megérző, asszociáló, alkotó, sokszor logikátlan. Az agyféltekék aszimmetriája az embereket e tekintetben két csoportra osztja. Különösen érdekesek azok az emberek, akik gondolkodásában mindkét terület egyaránt jelen van. Ezen belül kivételes adottság, ha a kettő közti kapcsolatokat fejlettek. Az ilyen emberek képesek meglátni vagy megérezni a problémát, és intuitív vagy logikai úton is megtalálják a megoldást. Nem ritka, hogy a két gondolkodási módszert többször, felváltva alkalmazva lehet előre jutni. Nevezhetjük ezt kreatív gondolkodásnak is. Az ilyen gondolkodású emberekre jellemző, hogy szinte bármely területen alkalmazni tudják különleges képességeiket. Társaikat megelőző

eredményeket tudnak elérni, ha egyéb, a sikerhez szükséges jellemvonásokkal és környezeti tényezőkkel rendelkeznek.

A tudományok, művészetek megismerésének egyik legfontosabb színtere az iskola. Az érdeklődés felkeltése, a meglévő adottságok kiteljesítése, a fejlődéshez szükséges ideális környezet megteremtése összetett feladat. A gyermekek alapvetően kíváncsi, érdeklődő szelleműek. Jellemző rájuk, hogy a logikus gondolkodás mellett bátor képzettársításokkal, intuíciókkal is rendelkeznek. Sajnos azonban ez a képességük az iskoláskorban csökken. Az iskola – minden jó szándékú törekvés ellenére – az évek során tompítja ezeket a vonásokat. Sokan nem olyanná fejlődnek, mint ami az indulásnál lehetőségként bennük volt. Ennek okai messzire vezetnek, a tanulmány ezt nem tekinti tárgyának.

A tanítás során a tanár sok és sokféle gyermekkel találkozik. Az iskolai munka a padba kerülő diákok már megszerzett, öröklött adottságait használja fel alapanyagként. A gyerekek szellemi képességeinek, tulajdonságainak különbözősége bizonyos mértékig csökkenthető. A fejlesztő munka során a tanulócsoporthoz együtt haladása közben ezek a különbségek mérséklődnek, kiegyenlítődnek. A csoportban természetesen megjelenő lemaradók és elhúzóók mellett megfigyelhető egy másik jelenség is. A tanulmány ezt a területet szeretné vizsgálni.

A természettudományi és művészeti gondolatok megértése sok esetben olyan alapvető érzékek, gondolkodási struktúrák meglétét feltételezi, melyek a tanulóknak az iskoláskor előtti időszakban alakulnak ki. Ezek az ismeretek általában a fizikai valóság anyagi tulajdonságaihoz kapcsolódnak, melyek kreatív alkalmazására van szükség az iskolai munka során. Egy részük közvetlen megtapasztalható anyagi tulajdonság, mint például sima–érdes, hideg–meleg, kemény–lágy, könnyű–nehéz stb. Másik részük érzékleti alapokon nyugvó, de elvontabb tulajdonság, például kicsi–nagy, közeli–távoli, fiatal–öreg, jobb–bal, fent–lent stb. Ezek az alapvető, egyértelműnek tűnő fogalmak a tanítási tapasztalatok szerint – bár nem így gondolnánk – szigorúan véve nem ugyanazt jelentik a különböző gyerekek számára. Másrészt a fogalmakhoz kötődő élmények és azok környezetbe ágyazottsága is jelentősen eltérő. Például a levegő vagy a víz amúgy objektív tulajdonságait nagyon szubjektíven látják. Attól a gyerektől, aki nem tud mit kezdeni a problémával, mert nincsenek élményszerű kapcsolatai az anyaggal, egészen addig, aki a kérdésre meglepően tág asszociációkkal, példákkal, személyes élményekkel, tapasztalatokra építve válaszol. Ez nem feltétlenül természettudományos tehetség kérdése, inkább hajlamot, fogékonyságot, megfigyelőképességet, fokozott kíváncsiságot, érzékenységet fejez ki. A természet iskolai tanulmányozása ezekre az alapokra építve indul el az ismeretszerzés útján. A tudományban elért eredmények és kudarcok mögött sok esetben ilyen korai vonások megléte vagy azok hiánya húzódik meg. Sajnos ez a többiekkel szemben nem ritkán behozhatatlan lépéshátrányt jelent. A képzelőerő és a természettudományos empátia, korai vonzalom a természethez pedig olyan előnyt, mely az iskolai évek során gyümölcsözőnek bizonyul. A tanulmány feltételezése szerint ezek a világhoz kötődő kapcsolatokat kialakító első élmények, hatások a korai kisgyermekkorra vezethetők vissza. Például arra az időre, amikor még nem jelenik meg a beszéd. Vagy megjelenik ugyan, de az ismeretszerzés fő formája az élményszerű tapasztalatszerzés, kísérletezés. Nevezhetjük ezt az időszakot naiv korszaknak is. Ez a kísérletező hajlam és annak megőrzése, fejlesztése vezeti el az embert a természettudományokhoz és a művészetekhez. A modern művészet úttörője, Picasso szerint: „Mikor olyan idős voltam, mint ők, úgy tudtam rajzolni, mint Raffaello, de egy emberöltő kellett hozzá, hogy megtanuljak úgy rajzolni, mint ők”. (Gombrich, 1982. 276. o.) A tanulmány célja a naiv korszak jelen időre gyakorolt hatásainak, összefüggéseinek feltérképezése.

A tanulási folyamat fontos eleme a figyelem és a koncentráció. Az érdeklődés felkeltése, megőrzése és a megértés egy kollektív értelmezési térben zajlik. Ennek nyelve, fogalmai egyénenként különbözőek lehetnek. A gyermekek fejlődésüknek korai szakaszában kialakult vagy örökletes jelentéstartalmakat visznek magukkal az iskolapadba. Ezek a korai kapcsolatok alapvető jelentőségűek, hiszen ezeken az alapokon fejlődnek tovább, szűrnék meg új információkat, válnak valamilyenné. Az első gondolatok, tapasztalatok a világról mélyen rögzülnek, kontroll nélkül. A terület megértése segíthetne a tanulási-tanítási folyamat mélyebb megismerésében. A természettudományok alapját képező, tudatosságot megelőző, intuitív szemléletbeli ismeretek, előképek, gondolkodási mintázatok – a tapasztalatok szerint – fontos szerepet játszanak a tanulók későbbi ilyen irányú fejlődésében, fejleszthetőségében. Hasonló a helyzet a művészeti képességek kibontakozásával is, ahol az egyéni érzékenység központi szerepet játszik. A személyiség magját képező korai hatások iskoláskorra nyúló következményeinek megismerése közelebb visz a diákok önismeretéhez és a képességek kibontakozásához, kibontakoztatásához.

A tanulmány célja az értelmezési tér feltérképezése. A közös fogalomtér – a feltételezés szerint – létezhet, így megvizsgálható.

SZAKIRODALOMI ÁTTEKINTÉS

Az elméleti összefoglalás a színek, formák, jelentések összefüggéseit keresi. A beszéddel párhuzamosan formálódó, sajátos nyelvet kutat. Ez az ember élete során megmarad, de a beszédhez képest – látszólag – háttérbe vonul. Ez az ösztönszerű, reflexszerű rész feltárható azáltal, ahogyan az egyén a színekre, formákra, hangokra reagál.

1. Fejlődéslélektan

Az ember fogantatásától élete végéig fejlődésen megy keresztül. A fejlődés nem töretlen, visszalépésekkel, megállásokkal és kiugrásokkal teli dinamikus folyamat. A fejlődés két alapon nyugszik: a veleszületett képességeken, tulajdonságokon és a környezeti adottságokon. Ezek alkotják a fejlődés dinamikáját. A környezeti tényezők három hatásból tevődnek össze: kultúra, szociológia, család. A fejlődés szenzitív periódusai alapvető jelentőségűek, ekkor bizonyos hatásoknak meg kell érkezniük az egyén irányába. Ilyen korszak például a kötődés az első évben, a nyelv kialakulása az első hét évben. (M. Cole és S. R. Cole, 2003) A megismerés (kogníció) fejlődésmélete Piaget-től származik. Eszerint a gyermekek képességei a környezettel való kölcsönhatás során fejlődnek. A fejlődést a genetika egyértelműen kijelöli, az egyes lépések meghatározott sorrendben, lépcsőzetesen következnek. Egyik lépést sem lehet kihagyni, a következő az előzőre épül. Csak akkor lehet továbblépni, ha az előző szakasz képességei már kifejlődtek. A kisgyermek felfedező, aktív szereplője a saját fejlődésének. Az intelligencia fejlődését a külvilághoz való alkalmazkodás hajtja, a fejlődés során a szükséges mentális struktúrák változnak. (Mérei és Binét, 1978) A gyermek cselekvései közben ismétlődéseket, kapcsolatokat, hasonlóságokat fedez fel, majd ezeket sémák alapján rendezzi. A sémák működésében két elv figyelhető meg. Az egyik az asszimiláció, melynek

során új dolgot meglévő sémába illeszt, például tigris – cica. Ennek eszköze a játék. A másik az akkomodáció, ilyenkor az új dologhoz igazítja a sémát, például kacsa – háp-háp. Ennek eszköze az utánzás. A fejlődés egyensúlya e két elv egyensúlyát jelenti. A gyermek – Piaget szerint – nem kevesebbet, csak más módon tud. Számára a sémarendszer a tapasztalatok tanulsága, mely segít értelmezni a valóságot. A gyermek az asszimiláció során a világot közelíti a sémához, majd a sémát a világhoz az akkomodáció révén. A séma egy nyitott struktúra, mely a tapasztalatokkal együtt változik. (Mérei és Binét, 1978)

A gyermek megismerésének fő forrása a látás. Születés után ez az információszerzés legfontosabb módja. Vezető szerepe később is megmarad. A vizuális információ színek és az általuk létrehozott alakok révén jut el a gyermekhez.

2. A szín

„A szín: élet. Színek nélkül halott lenne a világ. Őszesmék a színek, a kezdettől fogva való színtelen fénynek és ellentétpárjának, a színtelen sötétségnek a gyermekei. Mint láng a fényt, úgy hozza létre a fény a színeket. A színek a fény gyermekei, a fény pedig a színek anyja. A fény, a világnak ez az ősjelensége a világ szellemét és eleven lelkét nyilatkoztatja ki a színeken.” (Itten, 2000. 10. o.) Johannes Itten a Bauhaus kiemelkedő alakja. Tanítványaival kis csoportokban vizsgálta a színeket. A munka során a diákok egyéniségének kibontakozását és a színekkel kapcsolatos objektív tapasztalati törvényeket egyaránt szem előtt tartotta. Ezzel módszereiben és eredményeiben is maradandót alkotott. Munkáit tanulmányozva megismerhetők a vizuális érzékelésünk színekkel kapcsolatos alapvető szabályai.

A látvány értelmezésében a színek mellett – már a korai kisgyermekkortól – nagy szerepet játszik a forma, mely önálló jelentéstartalmat hordoz. Az ezzel kapcsolatos alapfogásokat az alaklélektan foglalja össze.

3. Az alak

Az alakpszichológia a 19. század végén indult fejlődésnek. A „Gestalt” szó értelmezése Goethétől származik. Számára ez több volt a formánál, nem egyszerű geometriai vagy fizikai tulajdonság. Az élőlény élete ennek a „Gestalt”-nak a védelme. A tudomány két megközelítési módja, az analízis és a szintézis – az alakpszichológusok értelmezésében – másnak mutatja a valóságot. A keleti filozófiában is megjelenő gondolat felé fordultak: „Az egész több, mint a részei”. Az egész fogalmában valami különleges teremtő elvet láttak. Ehrenfels szerint a dal hangokból áll, de akárhogyan vizsgáljuk az egyes hangokat vagy hangközöket, belőlük nem érthetjük meg a dal egészét. „... a legtöbb ember képes arra, hogy bármilyen dallamot emlékezetében tartson, egyes hangközöket viszont már sokkal kevesebben, abszolút hangmagasságokat pedig csak egészen kevesen tudnak meghatározni.” (Ehrenfels, 1890, 48. o.) Köhler megmutatja, hogy a majom nem úgy oldja meg a feladatot, hogy véletlenszerűen próbálkozik, és rátalál a megoldásra, hanem valami más történik. Mintha felismerne, belátna valamilyen összefüggést a szituációban, majd helyesen cselekszik. Ezt belátásos tanulásnak nevezte. Ha egy rejtvény kusza vonalai között kell felismerni valamit, a rajzot nézegetjük, forgatjuk, egyszer csak megjelenik a megoldás. Az élővilágban az ösztön mint egész ugyanaz, az azt felépítő részecselekciók sokféleképpen lehetnek. Koffka szerint a fészeképítés során nem

tudjuk előre megmondani, hogy a madár milyen mozgást fog elvégezni, csak azt, hogy milyen feladatot fog megoldani. Az ösztönös cselekvés nem véletlenszerű, inkább a dalhoz és az őt alkotó hangokhoz hasonló. Az ösztöneink, vonzalmaink, akarati cselekvéseink nyitott, befejezésre, záródásra törekvő struktúrák az egyik végén nyitott háromszög ábrájához hasonlóan (Koffka, 1974). A sirályok bizonyos távolságból visszaviszik a fészekbe a tojásaikat. Ha a tojásokat különböző mintázatú, súlyú, hőfokú tárgyakkal helyettesítjük, akkor a madarak szintén beviszik a fészekbe. Ezzel szemben azokat a tárgyakat, melyek alakja az oválistól eltér, nem viszik vissza. Kockákat, szögletes köveket nem visznek be a fészekbe. A fecskéket nagyon megzavarja a tojásukra ragadt bármely szennyeződés, mely a formát torzítja. Ha ránézünk egy emberre, akkor egy pillantás vagy néhány szó elég, hogy kialakuljon a hatás egy nagyon komplex dologról, a részletek megismerése nélkül. Ezt a véleményt kevésbé tudjuk szabályozni, spontán kialakul. (Wertheimer, 1923)

3a. Az alakpszichológia alaptörvényei

A csoportok (például vonal, folt, forma, szín) kialakulását meghatározó törvények (Wertheimer, 1923):

Hasonlóság törvénye: Hasonló egységek, átmenetek csoportot alkotnak. Koffka a törvényt az emlékenyomok szelekciójára alkalmazta. A látott arc felidézi a korábban látott arcot, létrejön az ismerősség érzése.

Közelség törvénye: A közel levő részek csoportot képeznek. Ha egyenlőtlenül osztunk szét párhuzamos vonalakat, akkor a közel levők a háttérrel szemben csoportot képeznek. Ez térbeli közelség. A hallott hangsor közeli elemei is csoportot képeznek. Ez időbeli közelség. Az emlékezetre alkalmazva: az új nyomok könnyebben felismerhetők, mert a jelen aktív folyamataihoz közelebb állnak, így csoport képződik.

Zártság törvénye: A zárt területek stabilabbak, mint a nem zártak, ezért az észlelésben könnyebben képeznek alakot. A tanulásra alkalmazva a viselkedés egy véghelyzet irányába tart, mely zártságot eredményez. Így a jutalomhoz hasonlóan befolyásolja a tanulást. Kritikus helyzetben az egész nem látszik, ez okoz feszültséget. A teljességre irányuló feszültség segíti a tanulást, a zártság elérése kielégülést hoz létre.

Jó folytatás törvénye: Az észlelési szerveződés olyan irányba mutat, hogy az egyenes vonal egyenesben folytatódjon, a kör körben stb. A törvény a tanulásban is alkalmazható.

3b. Illúziók

Az emberi érzékelés összetettségére engednek következtetni az optikai és egyéb illúziók. Létezésük bizonyíték arra, hogy az érzet nem azonos az érkező fizikai ingerrel. Érzékelésünket befolyásolják tudattalan reflexeink, gondolkodási sémáink. Az illúzió forrása sok esetben az érkező információ és a korábban rögzült tapasztalatok közti ellentmondásból származik. (Gregory, 1982) Az előbbieken alapján állítható, hogy hasonló az illúzió egy olyan új ismerethez, melyet a diák nem tud feldolgozni meglévő előképeivel, sémáival való összeegyeztethetlensége miatt. Ugyanakkor az illúziók megléte az ember kreativitásának is alapeleme, hiszen mi lenne, ha csak a tiszta látvány mozgatná tetteinket (Gregory, 1973). A tapasztalatból kiinduló asszociációk a tudományos és művészeti gondolkodás lényegéhez tartoznak. Genetikai számítások szerint az álcázás által az ellenséges állatban keltett illúzió tízezer esetből egyszer ha sikeres, már rögzül és öröklődik. (Hinton, 1973)

Néhány példa a fentiek igazolására a teljesség igénye nélkül:

A súlyt nem csak a fizikai hatások alapján ítéljük meg, előítéleteink befolyásolják az érkékelést. A kicsi és nagy konzervdoboz azonos súlyú, mégis a kicsit nehezebbnek érezzük. Ha üres konzervdobozt teszünk a kicsi tetejére, akkor könnyebbnek érezzük, mint anélkül.

Arisztotelész illúzió. Keresztbe tett ujjunkkal az orrunkat dörzsölve két orrot érzünk. Az ujjak egyszerű helyzetváltozásából származó szokatlan információ megzavarja érzékelésünket.

Perspektíva és méretkonstancia illúziója. A perspektív séma erőteljesebb hatású, mint az állandó méret megítélése. Az eredmény vizuális ellentmondás, feszültség.

Többféle értelmezés. A látvány elemeiből választunk a hipotézisünknek megfelelően. A régészeti alaprajz lyukpontjait különböző épületek alapárkainak tekinthetjük előzetes elképzeléseink által befolyásolva.

A illúziók egy része abból ered, hogy a valószínűbb elképzelést tekintjük valóságosnak és tévedünk.

A képi mélységet meghatározó támpontok (ismerős méret, átfedés, perspektíva) által keltett illúziók.

Megemlíthető a kiterített rajzok témaköre is. A jó értelemben véve tanulatlan primitív törzseknel és gyerekeknel megfigyelhető ábrázolási mód lényege, hogy képi mélység-sémák nélkül ragadja meg a valóságot. „Picassó a modern művészetben nem azt festi meg amit lát, hanem amit tud.” (Gregory és Gombrich, 1982, 252. o.)

„A látásnak – és nemcsak a képek látásának – jellemzője egy szekvenciális folyamat, olyasféle, mint az olvasáskor lejátszódó folyamat.” (Gregory és Gombrich, 1982, 240. o.) „A festményt nézegető szem mozgásának fotografálása azt bizonyítja, hogy a képi reprezentáció értelmének keresése valójában konzisztencia próba, s mint ilyen, önálló logikájú szekvenciális folyamat. A figyelem fókusza a nagy információtartalmú helyekről azokra a helyekre siklik, amelyek a posztulált értelmezést megerősíthetik vagy cáfolhatják. Az illuzionizmushoz vezető út azonos a vizuális konzisztenciához vezető úttal: a képi reprezentáció keltette feltételezések meg nem cáfolásával.” (Gregory és Gombrich, 1982, 241. o.)

Új ismeretek, készségek elsajátítása során fontos a folytonosság. A meglévő adottságokhoz illesztjük az újakat. A cél azoknak az érzékelési és személyiség-alapelemeknek vizsgálata, melyekre a természettudományos és művészeti ismeretek és készségek sikerrel építhetők.

A fejlődéslelektan szerint a perceptuális és motoros szakaszban a csecsemő és a kisgyermek érzékszerveinek működése bizonyos mozgásszervi kötődésekkel rendelkezik. Ebben a korban alakul ki a környezet érzékelésére kész emberi lény. Az első találkozások korában, bizonyos véletlenszerűséggel alakul a gyermeknek a világról alkotott felfogása. A környezetről alkotott első képzetek anyagokhoz, formákhoz, színekhez, hangokhoz, illatokhoz, tapintáshoz kötődnek. A szín- és alakelmélet szerint ezek az érzetek összekapcsolódnak közös jelentéstartalmakban. A valós testekhez kötődő tulajdonságok elvont sémákká, reflexekké alakulnak, meghatározva a további ismeretszerzés irányát, hőfokát, erejét. A fejlődés ezeken az alapokon indul útjára, és kísérletezve lépked előre, közben minden új találkozásban ott vannak az első tapasztalatok reflexei.

A szakirodalom szerint az iskoláskor összetett hatásai, a gyereket elérő információk személyiséget formáló felszíne alatt megtalálhatók a kezdeti motívumok személyiségvonásokká váltán, melyek mentén már reflexszerű az érzékelés működése.

A téma feldolgozása során világossá vált, hogy a minden elemre kiterjedő vizsgálat meghal-

adja jelen tanulmány kereteit. Ezért a kutatás a látásra koncentrál. A téma több érzékszerv összefüggésében való vizsgálata összetett, iskolai keretekben nehezen alkalmazható módszereket igényelne.

A kutatási probléma a pedagógia alábbi, ismert, kutatott területeihez kapcsolódik: kreativitás, tehetséggondozás, iskolaérettségi vizsgálatok, tanulási nehézségek. Másfelől azonban ezektől elkülönül. A természettudományi és művészeti készségek és a személyiségvonások – sokat vizsgált – kapcsolatrendszerébe új szempontot, a kora gyermekkori élményanyaggal való összefüggést emeli be. Ezzel az élet első, megfogható, a világhoz köthető konkrét élményeihez kapcsolja a tudományhoz elvezető fejlődési utat. Feltételez egy korán kialakuló közös nyelvet, látásmódot, mellyel a tudományok, művészetek művelői rendelkeznek. A kutatás eredményes lehet a fejlődési folyamat jobb megismerésében. Segítségével a kiválasztás, fejlesztés tudatosabbá tehető már az első életévekben. A módszer – megfelelő kidolgozás után – az iskoláskorban alkalmazható lehet a tudományok, művészetek iránti hajlam, attitűd felismerésére, jellemzésére. Lehetővé teszi a megfelelően fejlesztő környezet kialakítását a gyermekek számára még a konkrét természettudományok és művészetek megismerése előtt. Ezáltal a fejlesztési időszak hosszabbodhat, tudatosabbá válhat, eredményesebb lehet.

II. A TUDOMÁNYOS-MŰVÉSZETI ASSZOCIÁCIÓS KÉPESSÉG PSZICHOLÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEINEK KUTATÁSA

1. Kutatási probléma, hipotézisek

A vizsgálat célja az összefüggés, illetve függetlenség igazolása az alábbi tulajdonságokkal kapcsolatban: asszociációs képesség, érzékenység, megfigyelőképesség, kreativitás, lateralitás, életkor, nem. A kutatásban kiemelt figyelmet kapott az asszociációs képesség függése, illetve függetlensége az említett többi tulajdonságtól.

A vizsgálat az alábbi hipotézisek alapján történt:

1. Hipotézis:	Asszociáció-érzékenység	összefügg
2. Hipotézis:	Asszociáció-megfigyelő képesség	összefügg
3. Hipotézis:	Asszociáció-kreativitás	összefügg
4. Hipotézis:	Asszociáció-lateralitás	összefügg
5. Hipotézis:	Asszociáció-életkor	független
6. Hipotézis:	Érzékenység- életkor	független
7. Hipotézis:	Megfigyelő képesség- életkor	független
8. Hipotézis:	Kreativitás-életkor	független
9. Hipotézis:	Lateralitás-életkor	független
10. Hipotézis:	Asszociáció-nem	független
11. Hipotézis:	Érzékenység-nem	független
12. Hipotézis:	Megfigyelő képesség-nem	független
13. Hipotézis:	Kreativitás-nem	független
14. Hipotézis:	Lateralitás-nem	független

I. ábra

2. Mintavétel, minta, kutatási módszerek, eszközök, adatfeldolgozás módja

A minta a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 6–12. osztályos tanulóinak köre:

életkor(év)	12	13	14	15	16	17	18	19	összesen
lány(fő)	18	19	14	3	19	17	16	1	107
fiú(fő)	13	18	12	1	12	16	17	1	90
összesen	31	37	26	4	31	33	33	2	197

2. ábra

A mintába ugyanabból az iskolából életkoruk alapján – véletlenszerűen – kerültek a tanulók, egyéb kiválasztási szempont nem volt. Rétegzett mintavétel történt, hiszen a minta elemeinek közös rétege, hogy mindannyian a Bolyai iskola tanulói, és ebből egyéb közös rétegek is következnek, például lakóhelyre, életmódra stb. vonatkoztatva. A mintaválasztást az egyszerű elvégezhetőség indokolta. Keresztmetszeti kutatási terv került alkalmazásra,

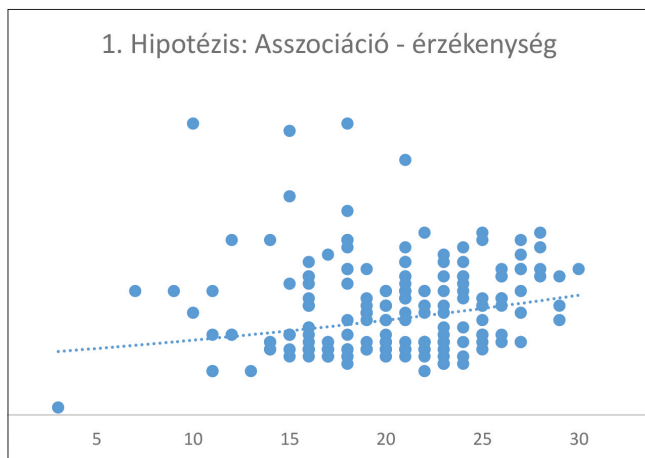
a vizsgálatban különböző korú, nemű gyermekek különböző időpontban vettek részt. A vizsgálat induktív, összefüggés-feltáró kutatási stratégiát követ. Javasolt kísérleti kontroll alkalmazása, melyre nem került sor.

A feltáró módszer egy írásbeli kérdőív volt, eszköze pedig egy online pszichoteszt. A korra, nemre vonatkozó kérdések után a diákok érzékenyégét, megfigyelőképességét, lateralitását nyolc-nyolc feleletválasztós tesztkérdés vizsgálta. A képzettársításra tíz kérdés vonatkozott. A képzettársítás tesztrész egy-egy többféle értelmezésre alkalmas, természethez kötődő képet tartalmazott, melyhez megadott fogalmakat kell társítani. Ezek köznap, a diákok mindegyike által – életkoruktól, nemüktől függetlenül – ismert, ugyanakkor a tudományban-művészetben is használt egyszerű fogalmak. Öt lehetőség közül lehetett választani, melyek közül négy kapcsolódott a képhez asszociációs szálon, az ötödik nem. A tesztet hozzávetőlegesen 10 csoport tanulói töltötték ki. Ebből 7 csoport tanulói informatikaóra keretei között, 3 csoport diákjai otthon. A tesztkérdések olyanok, hogy ez a mérési eredményeket nem befolyásolhatta. A 10 csoportban összesen 199 diák írta meg, küldte be a tesztet. A ráfordított idő személyenként 6-8 perc volt.

A teszt adatainak feldolgozása statisztikai t-próbával történt. A teszt tartalmi érvényességet vizsgál a hipotézisek fogalmi közötti összefüggésekkel kapcsolatban. A független változó a diákok neme, életkora, érzékenysége, megfigyelőképessége, lateralitása. Függő változók a képalapú képzettársításokban elért eredményeik. A független változók mennyiségi, értékük egy 0–4 fokozatú skálán értelmezhető. A függő változók minőségi. A változók mindegyike személyes. Szituatív változót a kutatás nem tartalmazott. Külsődleges változónak tekinthető az, hogy a tesztet a tanulók különböző időpontban és környezetben választották meg.

3. Kutatási eredmények

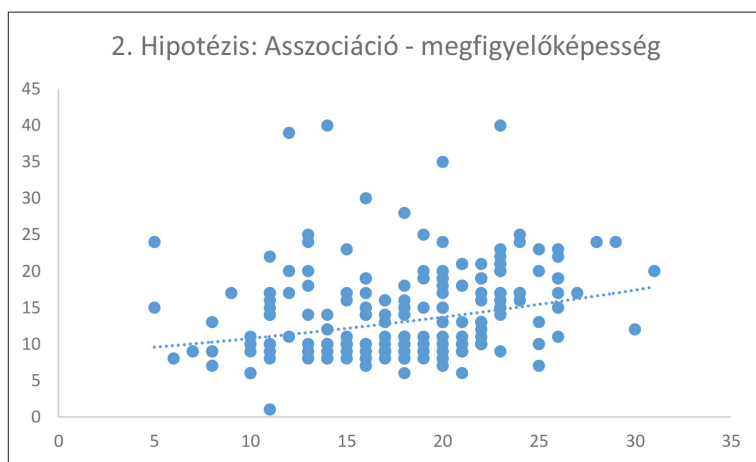
Az 1. ábra hipotéziseinek megfelelő összefüggéseket az alábbi grafikonok mutatják. A vízszintes és függőleges tengelyeken az egyes tesztekben elért pontszám olvasható le.



3. ábra

1. hipotézis: Az asszociációs képesség és az érzékenység összefügg.

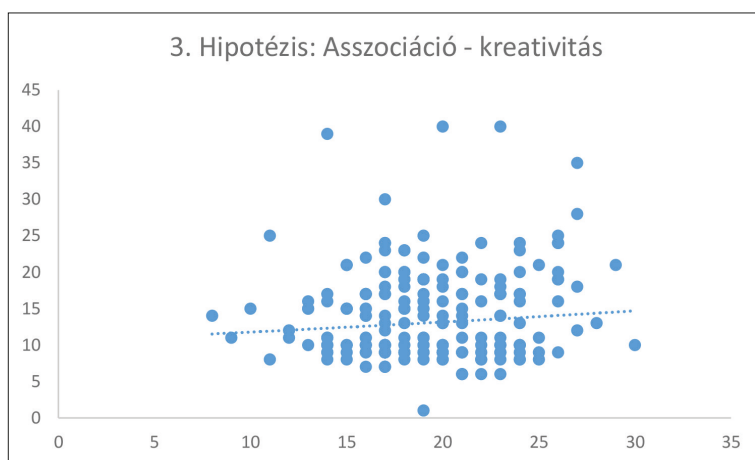
A vízszintes tengelyen az érzékenység, a függőleges tengelyen az asszociációs teszt pontszámeredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az asszociációs tesztben egy minimum eredmény elérése egyszerű volt, a magas asszociációs szint nehezen volt elérhető. A legjobb képzettársítás-eredmények átlagos érzékenységteszt-hez tartoznak. Különösen érdekes a (10,40) koordinátájú eredmény. Összességében elmondható, hogy a növekvő érzékenységteszt-eredményekhez növekedő asszociációsteszt-eredmények tartoznak, tehát az első hipotézis igaz.



4. ábra

2. hipotézis: Az asszociációs képesség és a megfigyelőképesség összefügg.

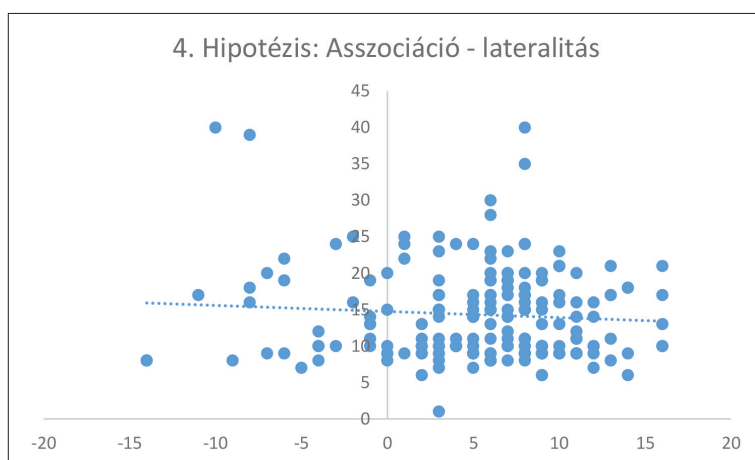
A vízszintes tengelyen a megfigyelőképesség, a függőleges tengelyen az asszociációs teszt pontszámeredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az asszociációs tesztben egy minimum eredmény elérése egyszerű volt, a magas asszociációs szint nehezen volt elérhető. A legjobb képzettársítás-eredmények átlagos megfigyelőképesség-teszt-hez tartoznak. Különösen érdekes a (5,24) és a (12,39) koordinátájú eredmény. Összességében elmondható, hogy a növekvő megfigyelőképességteszt-eredményekhez növekedő asszociációsteszt-eredmények tartoznak, tehát a második hipotézis igaz.



5. ábra

3. hipotézis: Az asszociációs képesség és a kreativitás összefügg.

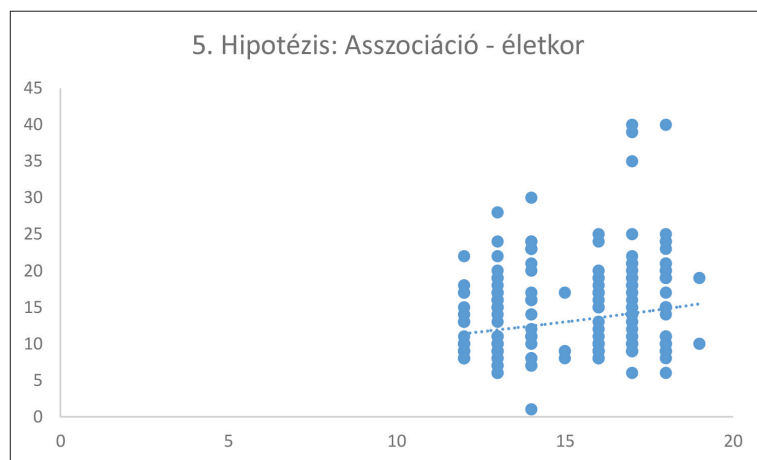
A vízszintes tengelyen a kreativitás, a függőleges tengelyen az asszociációs teszt pontszám-eredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az asszociációs tesztben egy minimum eredmény elérése egyszerű volt, a magas asszociációs szint nehezen volt elérhető. A legjobb képzettársítás-eredmények közepesnél jobb kreativitásteszthez tartoznak. A kreativitás-eredmények – többi teszthez viszonyított – kis szóródása figyelhető meg. Összességében elmondható, hogy a növekvő kreativitásteszt-eredményekhez növekedő asszociációteszt-eredmények tartoznak, tehát a harmadik hipotézis igaz.



6. ábra

4. hipotézis: Az asszociációs képesség és a lateralitás összefügg.

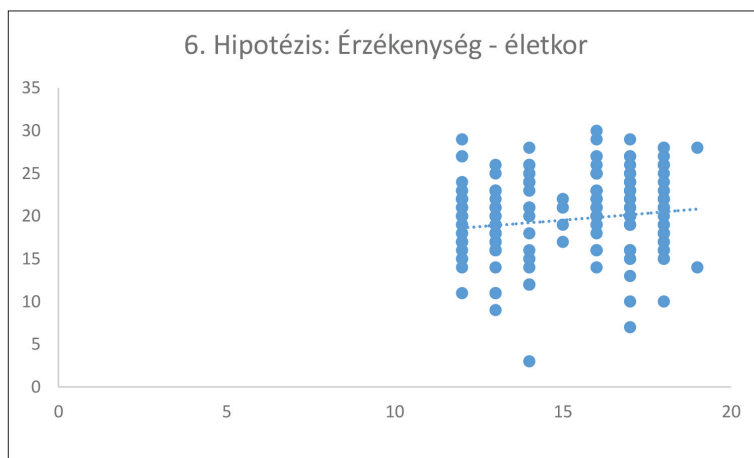
A vízszintes tengelyen a lateralitás, a függőleges tengelyen az asszociációs teszt pontszám-eredményei láthatók. A lateralitás grafikonon a bal oldali lateralitás értékei negatív előjellel szerepelnek. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az asszociációs tesztben egy minimum eredmény elérése egyszerű volt, a magas asszociációs szint nehezen volt elérhető. A legjobb képzettársítás-eredmények átlagos és egymáshoz igen közeli bal, és jobb oldali lateralitáshoz tartoznak. Keresztezett lateralitásnál – a nulla értékhez közel – az asszociációs eredmények láthatóan kiemelkednek, de nem a legjobbak. Ez összefüggésben lehet a jobb és bal agyféltekék közti erősebb kapcsolatokkal. Összességében elmondható, hogy a növekedő bal oldali lateralitás-eredményekhez minimálisan növekedő asszociációsteszt-eredmények tartoznak. A növekedés oka lehet az, hogy a balkezesek száma a mintában aránytalanul kisebb. A negyedik hipotézis valószínűleg igaz. A kérdés mélyebb vizsgálata egy nagyobb balkezes mintán valósítható meg.



7. ábra

5. hipotézis: Az asszociációs képesség és az életkor független.

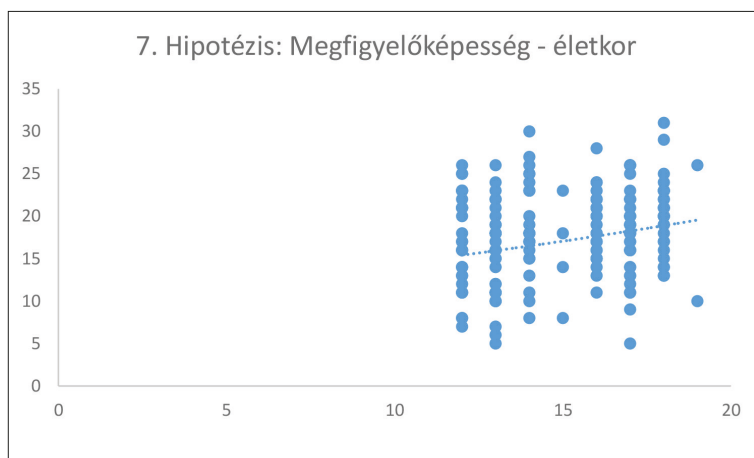
A vízszintes tengelyen az életkor, a függőleges tengelyen az asszociációs teszt pontszám-eredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az asszociációs tesztben egy minimum eredmény elérése egyszerű volt, a magas asszociációs szint nehezen volt elérhető. Az ötödik hipotézis az ábra szerint nem teljesül. Ennek az lehet az oka, hogy a magasabb életkor gazdagabb tapasztalatai a képzettársítás tudatos tartalmait segítik. A legjobb eredményeket a legidősebbek érték el. Az eredményeket befolyásolhatta az is, hogy a felső korosztály a fiatalabbakhoz képest a képekhez bátrabban, magabiztosabban társított több fogalmat, így magasabb pontszámot ért el. Ennek a hatásnak a kiszűrése, vizsgálata további teszttervezési munkát igényelne.



8. ábra

6. hipotézis: Az érzékenység és az életkor független.

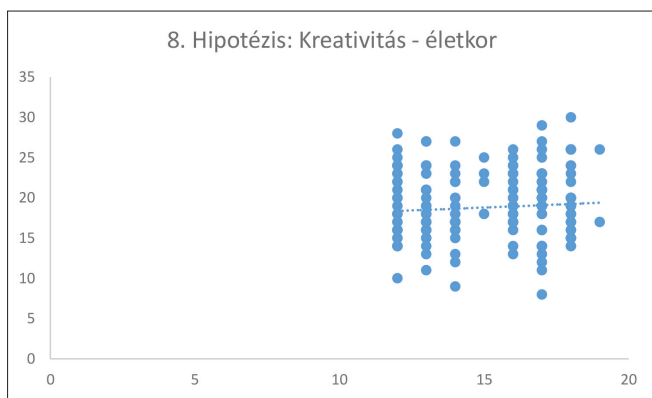
A vízszintes tengelyen az életkor, a függőleges tengelyen az érzékenységeteszt pontszám-eredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag alatti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag felettiekhez képest. A jelenség az életkortól független. Ennek valószínűleg az az oka, hogy akiben megvan az érzékenység képessége, az tudja a helyes választ, akiben nincs, az bizonytalan. A mérések szerint ez az életkortól független. Az érzékenység csak kis mértékben növekszik az életkorral. A növekedés valószínűleg a tanulási folyamat eredménye. A hatodik hipotézis az ábra szerint teljesül.



9. ábra

7. hipotézis: A megfigyelőképesség és az életkor független.

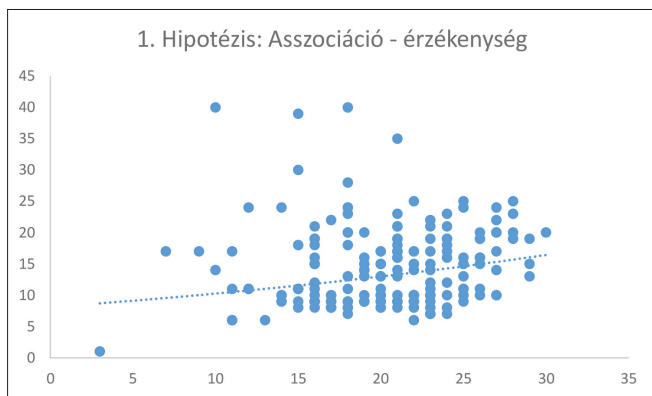
A vízszintes tengelyen az életkor, a függőleges tengelyen a megfigyelőképesség-teszt pontszámeredményei láthatók. A mérések szerint ez az életkortól független. A megfigyelőképesség növekszik az életkorral. A növekedés valószínűleg a tanulási folyamat eredménye. A hetedik hipotézis az ábra szerint nem teljesül.



10. ábra

8. hipotézis: A kreativitás és az életkor független.

A vízszintes tengelyen az életkor, a függőleges tengelyen a kreativitásteszt pontszámeredményei láthatók. Megfigyelhető, hogy az átlag feletti eredmények nagyobb szóródást mutatnak az átlag alattiakhoz képest. A jelenség az életkortól független. A mérések szerint a kreativitás életkortól független. Ennek valószínű magyarázata az, hogy a kreativitás olyan személyiségjegyekről függ, melyek a vizsgált életkorban nem változnak meg. A kreativitás csak kis mértékben növekszik az életkorral. A nyolcadik hipotézis az ábra szerint teljesül. A diákok a legjobb átlageredményeket a kreativitásteszten érték el, az eloszlás itt a leghomogénebb, ami a diákok képességeinek homogenitásával – iskolai sajátosság – magyarázható.



11. ábra

9. hipotézis: A lateralitás és az életkor független.

A vízszintes tengelyen az életkor, a függőleges tengelyen a lateralitásteszt pontszámeredményei láthatók. A negatív lateralitás balkezességet jelent. A grafikon segítségével a minta határozott jobbkezessége kimutatható. Az eredmények szerint a lateralitás életkortól független. A valószínűsíthető magyarázat az, hogy a bal- és jobbkezesség már korábban, az óvodáskorban kialakul, a felsőbb iskolai években nem változik. A kilencedik hipotézis az ábra szerint teljesül.

A teszteredmények és a nem összefüggései:				
		Összes pont	Átlag	Eltérés
10. Hipotézis: Asszociáció - nem	lány	1479	13,8	5 %
	fiú	1309	14,5	
11. Hipotézis: Érzékenység - nem	lány	2282	21,3	13 %
	fiú	1697	18,8	
12. Hipotézis: Megfigyelőképesség - nem	lány	2018	18,8	12 %
	fiú	1501	16,7	
13. Hipotézis: Kreativitás - nem	lány	1980	18,5	7 %
	fiú	1780	19,8	
14. Hipotézis: Lateralitás - nem	lány	665	6,2	41 %
	fiú	397	4,4	

12. ábra

10–14. hipotézis: Az asszociációs képesség, érzékenység, megfigyelőképesség, kreativitás, lateralitás eredményei a nemtől függetlenek.

A vizsgálat szerint az asszociációs képesség, érzékenység, megfigyelőképesség, kreativitás a nemtől független. Az eredmények szerint a hipotézisek legfeljebb 13% eltéréssel teljesülnek. A lateralitásértékek nagyobb arányú eltérése az alacsony átlagpontszámokkal magyarázható, melyben a lányok határozottabb jobbkezessége érvényesül. A lateralitás nemtől való függetlensége nem mutatható ki. A 10–13. hipotézis teljesül, a 14. hipotézis nem.

III. KONKLÚZIÓ

A teszteredmények az alábbiakban foglalhatók össze.

Korrelációs táblázat:

	Életkor	Érzékenység	Megfigyelő-képesség	Kreativitás	Lateralitás	Képzettársítás
Életkor	1					
Érzékenység	0,147693855	1				
Megfigyelő képesség	0,217492141	0,421943941	1			
Kreativitás	0,08066685	0,053013393	0,193641828	1		
Jobb/Balkezesség	-0,091162309	0,074891889	0,066753865	0,03859835	1	
Képzettársítás	0,227450719	0,119607887	0,231564098	0,12809645	-0,0765766	1
p \geq 95% valószínűségi szinten:						
zöld cella		= szoros, pozitív korreláció				
piros cella		= szoros, negatív korreláció				
fehér cella		= nem korrelál a két változó				

13. ábra

A statisztikai t-próba elvégzése a következő eredményekkel zárult:

1. Hipotézis:	Asszociáció-érzékenység	összefügg	<i>nem teljesül</i>
2. Hipotézis:	Asszociáció-megfigyelő képesség	összefügg	<i>teljesül</i>
3. Hipotézis:	Asszociáció-kreativitás	összefügg	<i>nem teljesül</i>
4. Hipotézis:	Asszociáció-lateralitás	összefügg	<i>nem teljesül</i>
5. Hipotézis:	Asszociáció-életkor	független	<i>nem teljesül</i>
6. Hipotézis:	Érzékenység- életkor	független	<i>teljesül</i>
7. Hipotézis:	Megfigyelő képesség- életkor	független	<i>nem teljesül</i>
8. Hipotézis:	Kreativitás-életkor	független	<i>teljesül</i>

14. ábra

„Az általános iskolás tanulók 2–4%-át, a középiskolásoknak 5–6%-át tartják szükségesnek bevonni egy nagy reprezentatív mintába” (Falus, 2011. 23. o.) A minta létszáma (197 fő) alapján nem tekinthető nagy reprezentatív mintának. Célszerű a kutatást továbbfejleszteni véletlen mintavétellel, megfelelő számú mintával reprezentatív mintává. Az ilyen irányú fejlesztés ennek a vizsgálatnak a kereteit meghaladja.

A kutatásban felvetett probléma mélyebb tárgyalása további munkát igényel. A különféle percepciók egymással és a motoros folyamatokkal való erős összefonódása és a tudományos-művészeti intuíciókhoz való hasonlatossága miatt szükségesnek látszik a vizsgálat kiterjesztése a szinesztézia irányába. További fejlődési irányok lehetnek: keresztmetszeti

vizsgálatok I éves kortól, hosszmetzeti vizsgálatok, tudós, művész élettörténet-kutatások, tesztfejlesztés, tesztértékelés-fejlesztés stb.

A kutatási téma időszerű, mondhatni időtlen. A tehetség–siker–különleges érzék összefüggésrendszer a pedagógiai kutatások mindig időszerű témája. A gyermekekre váró egyre inkább élesedő verseny, világverseny szempontjából különösen fontos a felvetett kérdések megfogalmazása és az azokra adott válaszok, alkalmazások megalkotása. Ez nemcsak a gyermek és a szülők szempontjából fontos, hanem az oktatás hatékonysága és az erőforrások optimalizálása szempontjából is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Ehrenfels, C. V. (1974). Az „alaki” tulajdonságokról. In K. Lajos, *Alaklélektan* (old.: 38–56). Budapest: Gondolat.
- Falus, I. (2011) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Gombrich, E. H. (1982). Illúzió és művészet. In E. Gregory, & R. Gombrich, *Illúzió a természetben és a művészetben* (old.: 197–246). Budapest: Gondolat.
- Gregory, R. L. (1982). A megtévesztett szem. In E. Gregory, & R. Gombrich, *Illúzió a természetben és a művészetben* (old.: 51–100). Budapest: Gondolat.
- Hinton, H. (1973). „Physiological colour change in the elytra of the Hercules beetle”. *J. Insect Physiol.* 533–549.
- Itten, J. (2000). *A színek művészete*. Budapest: Göncöl.
- Koffka, K. (1974). Természet, élet, lelki jelenség. In K. Lajos, *Alaklélektan* (old.: 240–255). Budapest: Gondolat.
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1978). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- Wertheimer, M. (1974). Az alakelméletéről. In K. Lajos, *Alaklélektan* (old.: 141–160). Budapest: Gondolat.

8

Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségígéretek nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben

Kissné dr. Zsámboki Réka ■ adjunktus ■ Nyugat-magyarországi Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar ■ kissne.zsamboki.reka@nyme.hu

BEVEZETÉS

„A tehetség nagy kincs. A szokásosnál is nagyobb felelősséget jelent egy-egy kiemelkedő képességű gyermek nevelése. [...] Mert minden gyerek csoda önmagában, teljesítmények nélkül is.” (Gyarmathy, 2007: 26)

Korunk társadalmi, politikai, gazdasági és oktatásügyi elvárásai, illetve törekvései között egyre gyakrabban olvashatjuk, hogy a tehetségek felismerése és gondozása már a gyermekkor életszakaszában egyre fontosabbá és hangsúlyosabbá válik, megnövelve ezzel az iskolai sikerességet, eredményességet, illetve a potenciális tehetségek, ún. tehetségígéretek¹ kibontakozásának esélyeit. Ezen nemes cél érdekében 2008. december 4-én az Országgyűlés 126/2008-as számú határozatával elfogadta a húsz évre szóló Nemzeti Tehetség Programot², amely stratégiai kormányzati célként határozta meg a tehetségek támogatását. Ezt követően a jogforrások több szinten is (2011. évi CXCV. törvény, 20/2012. EMMI rendelet, 1490/2013. Kormányrendelet stb.) deklarálták a tehetséggondozás jelentőségét, rendelkeztek a pedagógiai dokumentumokban történő rögzítéséről, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel,

¹ A tehetséggondozással kapcsolatos hazai szakirodalmak (Balogh László, Gyarmathy Éva, Nagy Jenőné, Buda Mariann stb.) alapján gyermekkorban még csak tehetségígéretekről, tehetséggyanús gyermekekről, tehetségcsírákról beszélhetünk.

² A határozat egyúttal életre hívta a program finanszírozását szolgáló Nemzeti Tehetség Alapot és annak felhasználását felügyelő szervet, a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórumot is. A Nemzeti Tehetség Program céljainak megvalósítását a Nemzeti Tehetség Alapban rendelkezésre álló hazai forrás és az Új Széchenyi Terv keretében a tehetséggondozást szolgáló uniós forrás támogatja. (Forrás: <http://tehetsegprogram.tehetseg.hu/> 2016. 03. 15.)

tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenységek megvalósításáról. Fontos küldetése tehát a magyar oktatásügynek a tehetségek felismerése, azonosítása és fejlesztése, a törvényi szabályozás azonban csak kezdeti lépésnek tekinthető a tehetséggondozás hosszú és „rögös” útján, hiszen a jogszabály gyakorlati realizálódása ezen túlmenően még sok-sok újabb lépést igényel.

A tehetségek korai felismerése és azonosítása, valamint az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztése a későbbi tehetségek kibontakoztatás és a harmonikus személyiségfejlődés egyik jelentős, meghatározó feltétele. Minél korábbi életkorban jutnak a tehetséggéretnek az életkori sajátosságainak és a képességeiknek megfelelő fejlesztő környezetbe, annál nagyobb eséllyel tudnak a jövőben kibontakozni. A fejlesztőmunka egyik legkritikusabb pontja, hogy milyen életkorban kezdjük el és miként valósítjuk meg a tehetségek kibontakoztatását, fejlesztését. Jelentős hátrányt okozhat, ha túl korán, nem megfelelő stratégiával és módszerekkel kezdjük el a munkát, és az is, ha elszalasztjuk a szenzitív periódusokban kínálkozó lehetőségeket a speciális képességtérületeken. (Balogh, 2007)

A gyermekkor már a születés pillanatától kezdődően az emberi életutat alapjaiban meghatározó, kritikus és szenzitív periódusokban gazdag életszakasz, amely számtalan kiaknázható lehetőséget – képességek, kompetenciák megalapozását, fejleszthetőségét – rejt magában. Sajnálatos tény azonban, hogy az emberi élet során a fejlődés és fejlesztés, a tudatos és nem tudatos környezeti hatások, a nevelés-oktatás színvonala, minősége, a megélt társas-érzelmi kapcsolatok, illetve egyéb tényezők függvényében gyakran ezen lehetőségeknek csupán a töredéke teljesezhet ki.

A gyermekkorai nevelésben, oktatásban aktív szerepet játszó pedagógusok részéről megfogalmazódó gondolatok alapján elmondható³, hogy többségük „tabu”-ként vélekedik ezen kérdéskörrel, úgy érzik, hogy a gyermekek életkori sajátosságai még nem teszik lehetővé sem a tehetséggéret azonosítását, sem pedig fejlesztését. Mások attól tartanak, hogy nem rendelkeznek a megfelelő elméleti tudással, hiányzik a bátorítás, az útmutatás vagy a szakértő támogatás, az intézményekben nem működik a tehetséggéret azonosításában és fejlesztésében nélkülözhetetlen „csapatmunka”, nem állnak rendelkezésre megfelelő finansziális és infrastrukturális feltételek. Felszínre kerülnek azon problémák is, amelyek szerint az intézményi nevelés mellett döntő szerepet játszó családi nevelésben a pedagógusoknak nem könnyű a szubjektivitásra hajló szülői természetet, véleményeket a racionalitás és elfogulatlanság felé terelgetni akkor, amikor „szemük fényének” mint tehetségnek megítéléséről, azonosításáról, fejlesztéséről van szó.

A címben megjelölt kérdéskör tehát meglehetősen összetett, komplex problémákat érint, amelyek megoldására – korábbi (2015) kutatásaink szerint – a hazai pedagógiai gyakorlatban nem mindig rendelkeznek a pedagógusok elegendő szakmai és módszertani felkészültséggel, illetve személyi és intézményi infrastrukturális feltételekkel, amelynek következtében később az iskolai tehetséggondozás megvalósulása és a tehetségek iskolai, társadalmi sikeressége is hiányt szenved.

³ Jelen munka szerzője több éve rendszeresen tart 10, illetve 30 órás (FAT, PAT) továbbképzéseket óvodapedagógusoknak a „Kisgyermekkorai tehetségfelismerés és fejlesztés projekt módszerrel” témakörben, ahol a képzés során rendszeresen felszínre kerülnek a témával kapcsolatos pedagógusi attitűdök, nézetek, gyakorlati tapasztalatok.

A TEHETSÉG DEFINÍCIÓI A POTENCIÁLIS ÉS A MEGVALÓSULÓ TEHETSÉGEK VONATKOZÁSÁBAN

A tehetség rendkívül összetett fogalom, definiálható akár a lélektan oldaláról, az öröklétan felől vagy a családi és társadalmi körülmények tükrében is. Leírható különböző elméletekkel (egytényezős, többtényezős), modellezhető a kifejezés módja szerint (kapacitás, kognitív komponensek, teljesítmény és szociokulturális orientáció), meghatározható a típusai szerint (tudományterületek, képességterületek, társadalmi elfogadás, helye, minősége stb.). A tehetség fogalmának meghatározására a történelem során is számtalan definíció született. Egyik legrégebbi, egytényezős meghatározását kétféleképpen is megfogalmazták. Az egyik állítás szerint (Galton, Terman) a tehetség kiemelkedően magas intelligenciát jelent, melyben az értelmi jelleg dominál, a második felfogás szerint (Guilford, Torrance) viszont a tehetség kreativitást jelent, ahol nem csak az értelem jellege hangsúlyos (Balogh, 2007). Jó néhány évtizeddel később az Amerikai Oktatási Hivatal által 1972-ben kiadott „A tehetségek oktatása” című munkában S. P. Marland definícióját fogadták el: „A kiemelkedő képességű gyerekek azok, akik a következő területeken magas teljesítményeket érnek el vagy potenciálisan magas képességekkel rendelkeznek: általános intellektuális képességek, speciális iskolai képességek, kreativitás, alkotó gondolkodás, vezetői képességek, vizuális és előadó- művészetek, pszicho-motoros képességek.” (Marland, 1972) A téma jeles hazai képviselői közül Harsányi István a következőképpen definiálta a tehetséget: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” (idézi Herskovits és Gefferth, 2000: 23). Ehhez hasonlatos Feldhusen meghatározása, mely szerint „gyermek és serdülőkorban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokat jelent, melyek lehetővé teszik a tanuló években a kiemelkedő ismeretsajátítást és teljesítményt, felnőttkorban pedig a magas szintű teljesítményt, alkotást” (idézi Herskovits, 2005: 28). Végül az egyik legáltalánosabb meghatározás szerint: „a tehetség a gyermek- és serdülőkorban olyan pszichológiai és testi előfeltételeket jelent, amelyek kiváló tanulást (a szó legtágabb értelmében) és teljesítményt tesz lehetővé, míg felnőttkorban biztosítja a magas szintű eredményességet valamilyen társadalmilag hasznos területen”. (Duró, 2002: 31)

A fenti meghatározásokból jól körvonalazódik, hogy a tehetség kifejezést kétféle értelemben is szokás használni. Egyrészt kifejezhet a személyiségben meglévő „előfeltételeket”, potenciált, ígéretet, amely a veleszületett adottságok és azok bázisán kiépülő képességek halmozódásaként értelmezhető. Szűkebb értelemben utalhat olyan konkrét teljesítményre, eredményességre, amelynek eléréséhez szükséges az adottságok, képességek és más személyiségjegyek azon összessége (azaz a tehetség), amely a lehetőségen túlmutatva „egyedi, jelentőséggel bíró teljesítményben, alkotásban jelenik meg”. (Buda, 2004: 9) A tehetség kibontakozásának mértékének, irányának, „jövőjének” bizonytalansága miatt az első megközelítés a gyermekkori életszakaszra, míg a második, szűkebb meghatározás a serdülő-, ifjú- és felnőttkorú tehetségekkel kapcsolatban vélhető adekvát.

Összegezve tehát a gyermekkori tehetségígéret egyfajta többlet, az egész személyiségre ható és abban megnyilvánuló adottság, amely az intra- és interperszonális katalizátorok (család, iskola, közösség, motiváció, önbizalom stb.) által fejlődik „megvalósuló”, alkotó tehetséggé. (Gagné, 1991) A fogalom értelmezésében párhuzamosan jelen van a gyermekkort jellemző „szunnyadó” és a későbbi életszakaszokat leíró „megvalósuló, produktív” jellegből fakadó

kettősség. Fenti gondolatunkból szükségszerűen következik, hogy a gyermekkorban megmutatkozó, felfedezhető tehetségigérek gondozása pedagógiai, pszichológiai szemszögből és a gyakorlati-módszertani megoldások tekintetében is eltérő megközelítést, stratégiákat, eljárásokat és módszereket igényel a pedagógusok részéről a serdülő- és ifjúkori „produktív” jellegű tehetségek fejlesztésével szemben.

A TEHETSÉGIGÉRETEK JELLEMZŐI

A tehetség több fontos személyiségjegyet foglal magában: az átlag feletti általános képességeket, az átlagot meghaladó speciális képességeket, a kreativitást, a feladat iránti elkötelezettséget (Mönks, Ypenburg, 1998; Balogh, 2012). A gyermekkori tehetségigéret felismerésének akadálya leginkább az a probléma, hogy még csak az adottságok szintjén létezik, azaz nem mutatkozik meg produktumban. Vannak a tehetséggondozásnak könnyebb „esetei”, amikor a tehetségre utaló jelek már nagyon korán, a gyermek mindennapos tevékenysége közben észrevehetőek. Feltűnhet a pedagógusnak a gyermek kreativitása, eredeti, divergens gondolkodása és kifejezőmódja, ötleteli, gyakran intuitív helyzet- vagy feladatmegoldása. A tudás, a tájékozottság, az ismeretek minőségi és mennyiségi mutatói is tehetségre utalnak. Gyakori a globális látásmód, szemben a gyermekekre oly jellemző szinkretikus látásmóddal. A tehetségigérek megfigyelőképesége is átlag feletti. Ismereteikkel kapcsolatban absztraháló és transzferáló képességük is kiemelkedő lehet. A tehetségigérek gyakran kiválóan emlékeznek eseményekre, helyekre. Egyes gyermekek hatalmas mennyiségű ismeretet halmoznak fel például növényekről, állatokról, autókról, sportolókról stb. (Ez a kitartó érdeklődés a Renzulli-féle feladat iránti elkötelezettség első megnyilvánulása, és általában a tehetség jelének tekintjük.) Az abszolút hallás, a jó ritmusérzék, a korai hangszeres játék iránti érdeklődés, aktivitás nagy biztonsággal jelzi a zenei tehetséget. A mozgás könnyedsége, összerendezettsége, az ügyesség az új mozgások utánzásában, elsajátításában tehetséget mutathat a sportban vagy a mozgásművészetekben. A képzőművészeti tehetségek is viszonylag korán megmutatkoznak az életkori sajátosságokat messze túlhaladó alkotásokban, azok kidolgozottságában, téri elrendezettségében, esztétikai jellemzőikben.

A szellemi jellegű tevékenységek terén a matematikai tehetségek esetében a fogalmi szinthez közelítő, éles, logikai gondolkodás, a számokhoz való magas fokú és hosszan tartó vonzódás is korán felismerhető. A tudományos eredmények arra mutatnak rá, hogy a tehetségigéreknek vélt gyermekek információfelvétele és -feldolgozása is különbözik az átlagos gyermekétől. Ezen gyermekek gyakran a beszédfejlődésben is jelentős előnnyel rendelkeznek, de az sem ritka, hogy csak kétéves korban szólalnak meg, ilyenkor azonban nyelvtanilag már helyes mondatokat használnak. Az óvodáskor előtti és az óvodáskorú gyermekeknel gyakori, hogy komolyan érdeklődnek az olvasás és az írás iránt. Ha nem gátolják törekvéseiket, megtanulnak írni és olvasni. Nem ritka, hogy az otthoni számológépet kiválóan tudják kezelni, használják az internetet. Pszichológiai szempontból nézve az ilyen gyermekek fejlődési előnnyel rendelkeznek kortársaikhoz képest, ami korai intellektuális érdeklődésben mutatkozik meg. Az ismert „miért” korszak náluk a megszokott hároméves kornál lényegesen előbb kezdődik, és sokkal intenzívebb (Mönks és Ypenburg, 1998).

A kreatív tehetségigérek nehezen tűrik a monoton tevékenységet, nem szeretik a sablo-

nokat. Kedvelik azonban a szokatlan megközelítéseket, amelyek eredményeképp távoli aszociációkat képesek produkálni, szokatlan, sokszor „tudálékos” kérdéseikkel a felnőtteket zavarba ejteni. Korán fejlődő képesség a humorérzék, ami az éles logikai gondolkodás és a különleges kombinatív képesség ötvöződésének eredménye. Kevés gyermeknek alakul ki ezen korai időszakban határozott érdeklődése, a tehetségígéretnek azonban már ekkor is intenzíven foglalkoznak valamivel (gyűjtenek, szerkesztenek, szétszednek, építenek, tevékenykednek). Szívesen dolgoznak egyedül, szinte alig igénylik a felnőtt segítségét, nem „kötelesszerűen” teljesítenek, hanem a belső, intrinszik jellegű motiváció hajtja őket. A szociális tehetségígértek szívesen szerveznek, könnyen átlátják a helyzeteket, sokszor gondolataik előre járnak. Van, aki felfedezi kortárscsoportjában a peremhelyzetben lévő, magányos gyermeket, illetve a toleranciaszintje megelőzi korát.

A tehetségesnek vélt gyermekekkel kapcsolatban a pedagógusok által is megfigyelhető sajátosság, hogy nemcsak másképp gondolkodnak, hanem másképp is éreznek, mint társaik. Gyarmathy Éva szerint (2007) a tehetségnek legalább öt vonása azonosítható bizonyossággal mint potenciális alap a kiemelkedő alkotásokra, ugyanakkor az interperszonális és intraperszonális konfliktusok kialakulására is. Alapvetően jellemző rájuk a divergens gondolkodás, azaz másképp látják a világot, nem fogadják el úgy a dolgokat, ahogy vannak, gyakran „csodabogárnak” vagy tudálékosnak tarthatják őket. Intenzív ingerelhetőséggel bírnak, azaz a korosztályos sajátosságokhoz képest erőteljesebben, intenzívebben reagálnak a történésekre, rendkívül érdeklődőek, kíváncsiak, és mindemellett érzékenyek, az átlagosnál mélyebben érintik őket a dolgok, a kritikát nehezen fogadják el és dolgozzák fel, gyakran másnak, idegennek érzik magukat. Éles felfogóképesség jellemzi őket, amelynek következtében egyszerűen és gyorsabban több mindent átlátnak, türelmetlenek mások lassúságával szemben. Belső vezérlőelvük mentén mielőbb saját útjukat szeretnék járni, a normákat, a segítséget gyakran elutasítják (Gyarmathy, 2007).

A TEHETSÉGEK AZONOSÍTÁSA ÉS AZ ÉLETKORSPECIFIKUS FEJLESZTÉS

Titkon talán minden pedagógus álma, hogy munkája során találkozzon olyan gyermekkel, akiben megcsillan a tehetségígéret reménye, akinek felfedezésében ő maga is közreműködhet. Egyszerűbb a helyzet, ha egyértelműen a klasszikus „triád” mentén leírható átlag feletti általános és specifikus képességekkel rendelkező, kreatív, a feladat iránt mindenek felett elkötelezett gyermekről van szó. Sokkal nehezebb, ha a megcsillanás mellett a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek jeleit mutató tulajdonságok sokasága mutatkozik meg. A tehetségek korai felismerésével és azonosításával kapcsolatban azonban elmondható, hogy a fentebb részletezett egyszerűbb és bonyolultabb eseteken túl további számos olyan eleme van a tehetségnek, amelyeket ebben az életkorban nagyon nehezen vagy egyáltalán nem lehet mérni, többek között azért, mert a gyermekek érzelmi beállítódása, aktuális állapota erőteljesen befolyásolja a vizsgálat eredményességét, a vizsgálatot végző – esetenként idegen – személlyel kapcsolatos elfogadást, bizalmat vagy a mások előtt történő aktivitási kedvet.

A tehetségek korai azonosításához segítséget nyújthatnak a különféle – külföldi és hazai

– jellemzések, tulajdonságlisták, szempontsorok, amelyek egyúttal mértékadóak lehetnek, és kellő kiindulópontokat jelentenek. Az egyik Joyce Van Tassel-Baska, amerikai professzor által kidolgozott és rendszerezett tulajdonságlista, amelyben a tulajdonságok két csoportra oszthatók: a kognitív és az affektív csoportra. Álláspontja szerint a tehetséges gyerekek már a fejlődés korai szakaszában is az átlagos vagy kevésbé tehetséges gyerekektől eltérő kognitív és affektív viselkedést mutatnak. (Van Tassel Baska, 1993) Deborah A. Eyre (1997) egy speciális megfigyelési szempontsort ismertet „Nebraskai Csillagos Éjszaka” néven. Vélekedése szerint a tehetségigéretnek az egyedi képet mutató csillagállások analógiájára ismerhetők fel és azonosíthatók. A Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modellben⁴ hármas felosztás jelenik meg: kreativitás, szociális képességek jellemzői, valamint az intellektuális képességek, amelyekhez állítások kapcsolódnak. Minél több állítás illik rá egy kisgyermekre, annál valószínűbb, hogy tehetségigéretes, megbízható eredmény azonban akkor kapható, ha a gyermekeket nevelő szülők és a gyermekkel foglalkozó pedagógusok, szakemberek véleményét egybevetjük.

A gyermekkori tehetséggondozás nem illeszkedhet a későbbi életkorok pedagógiai eljárásai közé. A szakirodalomban közzétett tehetségfejlesztő módozatok közül bizonyos megoldások is csak az életkor specifikusságát tekintetbe vevő újragondolt módosítást, adaptációt követően alkalmazhatók. Nem megvalósítható az erőltetett, gyorsító fejlesztés, a gyerekek elkülönítése valamely tehetséggondozó intézményben, a túlzott és erőltetett versenyeztetés. (Bakonyi, 2009) A klasszikusnak számító tehetséggondozó eljárások közül a gazdagítás, dúsitás valószínűleg meg leginkább.

A gazdagítás a tehetségfejlesztő munka alapeszköze: ennek keretében a tehetségigéretnek adottságaikkal és aktuális igényeikkel összhangban folyamatosan többet nyújtunk tehetségük kibontakoztatásához. A gazdagítás célja elsődlegesen nem az ismeretek mennyiségének bővítése, hanem a komplex személyiségfejlesztés mentén olyan képességek fejlesztése, mint a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, az összefüggésekben történő elmélyülés. Az önként vállalt és kihívásként átélt megmérettető szituációk alkalmasak arra, hogy a gyerekek önmagukat mások „tükrében” is lássák. Az elmélyült játék, a gazdag és változatos tevékenységrepertoár, az érdeklődés szerinti (tartalmi) differenciálás, a sokszintű és sokféle cselekvési lehetőség, a változatos egyéni és kooperatív munkaformák, a divergens gondolkodás, a kreativitás támogatása, preferálása, ezek pozitív értékelése a gazdagítás fontos módszerei az óvodai nevelésben. Mindehhez elsősorban a megfelelő érzelmi és motivációs háttérrel kell biztosítani, a tevékenységek széles tárházát, a harmonikus szocializációt.

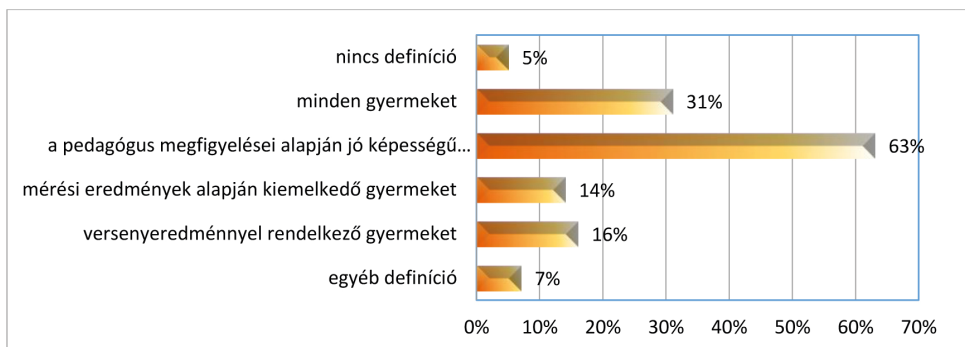
Az óvodai nevelésben és az iskolai oktatásban egyaránt alkalmazható gazdagító eljárás a projektpedagógia, hiszen a gyermekkor életkori sajátosságokhoz jól illeszkedik a komplex témafeldolgozás. A tehetségfejlesztő projekt leginkább mélységében tér el a mindennapi projektől. Egy bizonyos területen célozza meg a mélyebb tartalmat. A feladatok elvégzéséhez magasabb szintű ismeretekre, készségekre, gondolkodási módra, kreativitásra van szükség, és a gyermekek gyakran szembesülnek megoldatlan problémákkal (Gyarmathy, 2007). Az ilyen módon szervezett tanulás segítségével nemcsak a formális ismeretszerzés kerülhető el, hanem az egyoldalú, verbális értelmi fejlesztés is, hiszen a tevékenységformák rendezik

⁴ Dr. Gyarmathy Éva klinikai szakpszichológus, habilitált egyetemi docens és Bognár Sándorné, tehetségfejlesztő szakértő, óvodavezető dolgozták ki. Napjainkban is alkalmazzák Győrben a „Gazdagító program a Tárogató Óvodában” c. tehetségfejlesztő jó gyakorlat keretei között.

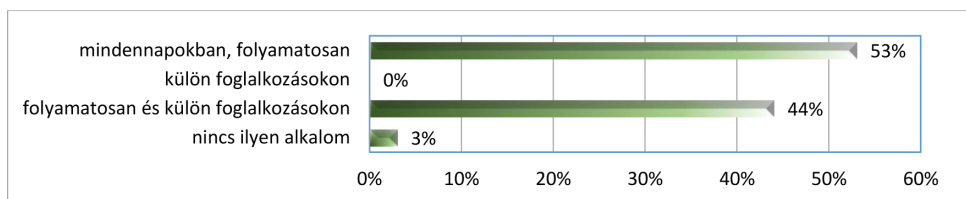
maguk köré az ismereteket. Különösen fontos ez a gyermekkorban, amikor a cselekvő és a képi gondolkodás szintjén fogadják be a világot. Ebben az életkorban a tudományos fogalmak asszimilációja helyett a szenzoros, percepció, pszichomotoros fejlődés elősegítése a fontos, vagyis a konkrét, megélt tapasztalat. A projektek általában nem nyújtanak szilárd, rendszerezett tárgyi tudást, azonban kiválóan biztosítják a gyermekek számára a választás lehetőségét, amely a témával kapcsolatos érdeklődés mentén kínálja a tehetségigéretnek az önállóságot, az öndifferenciációt, az egyéni érdeklődés motivációs erejét. A projekt mindig közösségi vállalkozás, amely az együttes tapasztalás, a közös munkamegosztás, a kooperáció során a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségét is megteremti. Mindennemű fejlesztés azonban csak akkor lehet eredményes és sikeres, ha folyamatos és komplex (azaz az egész gyermeki személyiségre kiterjedő), illetve ha a pedagógusok megfelelő felkészültséggel, széles körű elméleti tájékozottsággal, kompetens tudással rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy minden gyermekben akarják és tudják meglátni a lehetőségeket.

AZ ISKOLÁSKOR ELŐTTI TEHETSÉGGONDOZÁS INTÉZMÉNYI HELYZETKÉPE A NYUGAT-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN

2015 őszén végzett kutatásunkban összesen 3 megye (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala) óvodavezetőinek bevonásával kívántuk feltérképezni az iskoláskort megelőző tehetséggondozás helyzetét, a téma jelentőségéről alkotott pedagógiai-intézményi szemléletmódot, módszertani felkészültséget, az intézményi infrastrukturális hátteret és feltételeket. Kutatásunkban 60 intézményvezető vett részt. Eredményeink összegzésekképp megállapíthatóvá vált, hogy az intézmények pedagógiai programjából olyan – meglehetősen ellentmondásos – szemléletmód rajzolódik ki, ahol átlagban a gyermekek meglehetősen alacsony százalékát érinti a tehetséggondozás, miközben az intézmények 31%-a vallotta azt, hogy minden gyermeket tehetségesnek tartanak (1. sz. ábra), illetve az intézmények 53%-a folyamatosan, a mindennapi gyakorlat során, 44%-a pedig folyamatosan és külön erre a célra szervezett alkalmakkor is végez tehetséggondozást. (2. sz. ábra)



I. ábra: A tehetséges gyermekekkel kapcsolatos intézményi definíciók (N = 60)

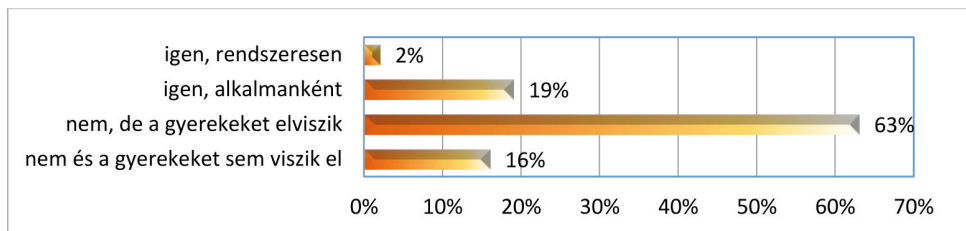


2. ábra: A tehetséggondozás megvalósítása az intézményi gyakorlatban (N = 60)

A gyermekkori tehetséggondozás gyakorlati realizálódásában tehát kevésbé tükröződik széles körű tehetségértelmezés, diszkriminációmentesség akkor, amikor az intézménybe járó gyermekeknek ennyire csekély aránya tekinthető „célközönségnek”. Azon szemlélet, amely a tehetséget átlag feletti képességekhez köti, tulajdonképpen hátrányos megkülönböztetést hordoz magában azon gyermekekkel szemben, akik a képességeik fejlődésében kihívásokkal küzdenek, vagy az eltérő fejlődési ütem miatt „lemaradásban” vannak társaikkal szemben. A tehetség nem a képességekkel egyenlő, hanem a tehetség belső hajtóereje által mozgatott fejlődés és éppen a fejlődéshez szükséges környezet biztosítása hozza létre, a képességek csupán ennek a folyamatnak a termékei lesznek. A fejlődéshez megfelelő környezet hiányában is megjelenhet a tehetség, de a képességek ezt gyakran nem jelzik.

Az óvodák hivatalos arculatát tükröző nyitott, befogadó intézményi szemléletmód mellett nélkülözhetetlen, hogy a nevelésben elfogadottá váljon a széles körű tehetségértelmezés, amelynek gyakorlati realizálódásában minden gyermek megszólítottá és támogatottá válik olyan óvodapedagógusok által, akik maguk is motiváltak a tehetségigérek kibontakoztatásban. A gyermekkori tehetséggondozást tehát csak úgy érdemes megszervezni és megvalósítani, ha – önkéntesen, mindenféle kényszertől mentesen – minden gyermek részt vehet benne, akiben erre vonatkozó vágy, igény és késztetés rejlik.

Fenti eredményeinket tovább árnyalják a gyermekek versenyeztetésével mint a tehetséggondozás egyik módjával kapcsolatos kutatási eredményeink is. A versenyeztetés a sokszínű, kreatív tevékenységeket felvonultató óvodai tehetségfejlesztés egyik alternatívájaként töltheti be szerepét abban az esetben, ha nem kizárólag az átlag feletti, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermekek számára nyújt lehetőséget, ha tekintettel van az optimális teljesítményhelyzetre, a gyermekek személyiségére, motiváltságára, a kihívások iránti igény-szintjükre, valamint az erőforrások birtokában sikerélményt nyújthat a résztvevők minél szélesebb körének. A vizsgálatba bevont intézmények többsége (63%-a) rendszeresen elviszi a gyermekeket ilyen jellegű rendezvényekre. (3. sz. ábra)



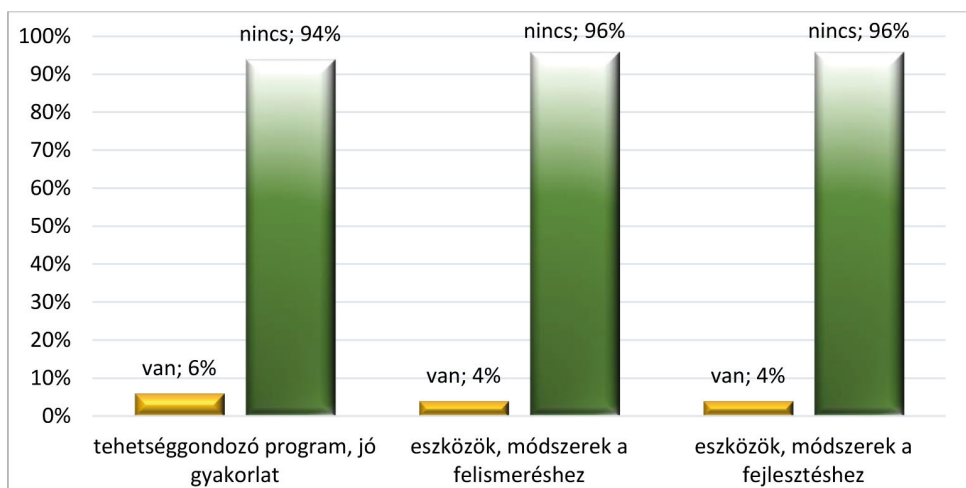
3. ábra: Az óvodák jellemzői a versenyszervezés és a gyermekek versenyeztetése szempontjából (N = 60)

A megkérdezettek által leírt rendezvények többnyire játékos vetélkedők, gálák vagy képzőművészeti pályázatok keretei között valósulnak meg, amely megfelel a gyermekkor életkori sajátosságainak és az elméleti-szakirodalmi álláspontnak, amely szerint az optimális teljesítményhelyzetet, a gyermeki személyiséget és az egyéni bánásmódot figyelembe vevő verseny a társas kapcsolatok egyik legalapvetőbb formája, amelyben a szociális kompetenciafejlesztés mellett az egyén sikerorientáltsága és kudarcátűrése is alakítható. A versenyeztetés a sokszínű, kreatív tevékenységeket felvonultató óvodai tehetségfejlesztés egyik alternatívájaként töltheti be szerepét, a tehetségfejlesztésben a versenyek mellett (helyett) azonban a programszerű fejlesztés sokkal nagyobb jelentőséggel bír, amely a komplex tehetséggondozó programok által valósítható meg. A komplex tehetséggondozó programok magukban foglalnak olyan speciális célokat is, amelyek a gyermekkorai tehetséggondozásban is kívánatosak lennének. Ilyen speciális cél a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása, emlékeztetnek, fantáziájának, kreativitásának, logikai gondolkodásának fejlesztése, illetve a gyermek tehetségével összefüggő „gyengébb” területek (pl. pszichomotoros képességek, érzelmi-szociális érettség, egyenlőtlen fejlődés stb.) gondozása is.

A tehetséges társadalomra koncentráló megközelítés lehetővé teszi, hogy minden egyes gyermek tehetsége kibontakozzék: az átlag feletti adottságokkal rendelkező gyermeké éppúgy, mint az ettől eltérőé (Geffert, 2009; Geffert és Herskovits, 2009). A gyermekkorai nevelés nem koncentrálódhat tehát csupán a kiemelkedő képességűnek ítélt gyermekekre, hiszen általa sérülhet a minden gyermeket megillető esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód, illetve érdemes megjegyezni azt is, hogy igazi zsenikkel vagy csodagyerek-jellegű tehetségekkel gyermekkorban csak ritkábban találkozhatunk.

A gyermekkorai tehetségigéreték felismerésében és azonosításában megfelelő ismeretek birtokában kompetens szerepet vállalhat a szülő vagy a pedagógus is. A hatékony és az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztés feladataihoz azonban nélkülözhetetlen a szakmailag felkészült és képzett humán erőforrás és a rendelkezésre álló módszer- és eszköztár. A speciálisan tehetségfejlesztéssel kapcsolatos végzettséggel rendelkező óvodapedagógusok számával kapcsolatban a megkérdezettek közel fele nyilatkozott arról, hogy ilyen végzettséggel rendelkező munkatárs nincs, és a jövőben sincs esély arra, hogy legyen.⁵ A megkérdezett intézmények pedig nagyon magas arányban (94%, ill. 96%-ban) egyáltalán nem rendelkeznek tehetséggondozó programmal, jó gyakorlattal, valamint nincsenek eszközeik, módszereik a gyermekkorai tehetségek felismerésére vagy fejlesztésére sem. (4. sz. ábra)

⁵ Az intézményeket tekintve a tehetségfejlesztő végzettséggel rendelkezők létszámának átlaga 0,13 fő/óvoda, tehát még az 1 fő/óvoda létszámot sem éri el.



4. ábra: Az intézményekben működő tehetséggondozó programokkal, jó gyakorlatokkal és a felismeréshez, fejlesztéshez szükséges eszközökkel, módszerekkel kapcsolatos ellátottság (N = 60)

Ezen adatok tükrében feltételezhető, hogy az óvodák jelentős részében szakmailag megalapozott, tudatos, programszerű tehetségfejlesztés kevésbé valósulhat meg, ugyanis a fejlesztőpedagógusi végzettség megszerzése nem jelenti egyértelműen azt, hogy a tehetséggondozással kapcsolatosan is alaposabb, mélyebb ismeretek birtokába jutnak a pedagógusok a megfigyelés, felismerés, kibontakoztatás, fejlesztés, nyomon követés területén.

AZ ÓVODAI TEHETSÉGIGÉRETEK ISKOLAI NYOMON KÖVETÉSE

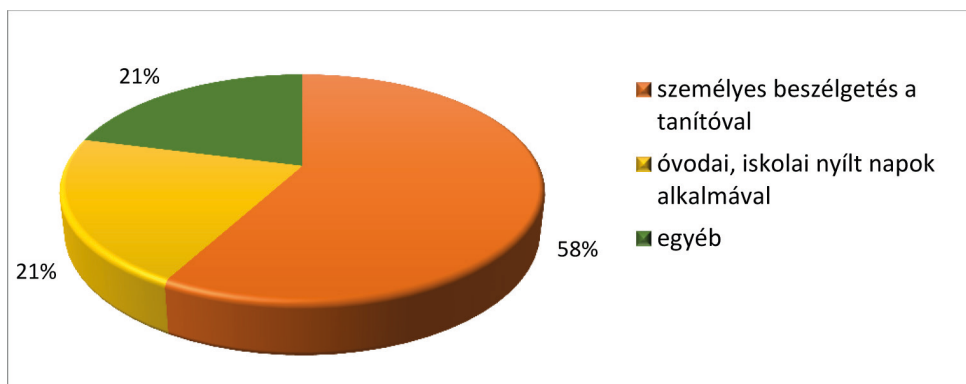
Az óvoda-iskola átmenetben megvalósítható nyomon követésre, tájékoztatási lehetőségekre vonatkozó kutatási eredményeink birtokában elmondható, hogy a megkérdezettek 99%-a szerint a tanítók és a szülők részéről egyaránt pozitív visszajelzések érkeznek az intézmények felé a gyermekek iskolai teljesítményével kapcsolatban. A visszajelzések tartalomelemzését követően elmondható, hogy a válaszok 73%-a a szociális érettségre, fejlett mozgáskészségre, általános tudásszintre, tájékozottságra vonatkozott. Nem jelent meg bennük a tantárgyspecifikus teljesítmény, inkább általános, globális vonatkozású mutatókat, jellemzőket említettek a megkérdezettek. Ezen eredmények összhangban állnak az ONAP VI. fejezetében az óvodáskor végére elérhető fejlődési jellemzőkkel (testi, lelki és szociális érettség), amely összességében az óvodai harmonikus személyiségkibontakoztatás eredményeként értékelhető. „[...] az óvodába járás ideje alatt az óvodai nevelési folyamat célja, feladata a gyermeki személyiség harmonikus testi, lelki és szociális fejlődésének elősegítése.” (ONAP, 2012. VI. 3. bek.) Kutatási eredményeink megerősítik tehát azon álláspontot, amely

szerint a gyermekkori tehetséggondozásnak komplexnek, a gyermeki személyiség egészére hatónak kell lennie.

Érdekesnek tűnt számunkra, hogy a válaszokban a fenti tartalmak mellett nagyon magas (48%) arányban jelentek meg az iskolaérett szó szinonim jelentéstartalmai („iskolára alkalmas, iskolára felkészült, az iskolai követelményeknek megfelel”). A fenti tartalmak jelzésértékkel bírnak abban a vonatkozásban, hogy az iskolai nevelés az óvoda intézményétől „iskolakész” gyermekeket vár, míg az óvoda-iskola átmenetet a pedagógiai szakirodalom az ún. „lassú átmenet” időszakának tekinti, amelyben az óvodás gyermekek az egyéni életkori sajátosságoknak és fejlődési ütemnek megfelelően válnak alkalmassá az iskolai életre. „A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.” (ONAP, 2012. VI. 1. bek.) Különösképp igaz ez a tehetségigéretekre, akiknél a fejlődés üteme egészen szélsőséges jellemzőkkel bírhat a kognitív, affektív és motivációs személyiség-összetevők tekintetében egyaránt. Az óvodai nevelésnek tehát a válaszokból körvonalazódó értelemben nem feladata a gyermekek iskolára való elő- vagy felkészítése, sokkal inkább az iskolai élethez, tanuláshoz szükséges képességek, kompetenciák megalapozása az óvodás gyermek sajátos tanulási folyamataira építve, azok figyelembevételével. Az intézmények közötti átmenet minősége több tényezőn – pl. a család, az óvoda és az iskola segítő, támogató nevelési módszerein, együttműködésén – múlhat. Nélkülözhetetlen az egymásra épülő, egységes szakmai program kialakítása a gyerekek egészséges, harmonikus, folyamatos személyiségfejlődése, fejlesztése érdekében, a gyermeki tudásvágy kielégítése a megismerési folyamatok fejlődésének figyelembevételével, a gyermek egyéni és életkori sajátosságainak szem előtt tartásával.

A tehetséggondozást igénylő gyermekekkel való egyéni, differenciált bánásmód és fejlesztés folyamatosságát, hatékonyságát nagymértékben befolyásolhatja az óvoda és az iskola intézményei, illetve a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok (óvodapedagógusok, tanítók, fejlesztőpedagógusok stb.) között létrejövő vagy éppen hiányzó tájékoztatás, kommunikáció. A tájékoztatás azonban valós és konstruktív szerepet akkor tölthet be a pedagógiai munkában, ha objektív, tárgyilagos, nem ad alkalmat az előítéletekre, túlzott elvárásokra vagy sztereotipizálásra, tehát valós segítséget nyújt az iskolában a gyermekkel foglalkozó pedagógusok számára, és lehetőséget teremt a permanens és progresszív fejlesztésre.

Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett intézmények döntő többségében, 90%-ban van lehetőség ezen tájékoztatásra, míg 10%-ban nincs erre vonatkozó alkalom vagy lehetőség. (5. sz. ábra) Az alábbi ábrából leolvasható a tájékoztatás konkrét megvalósulási módja is.



5. számú ábra: A tehetséggondozást igénylő gyermekekről az iskola részére adott tájékoztatás megvalósulási módjai (N = 60)

A fenti ábrán látható, hogy a megkérdezett intézményekben a visszajelzés lehetősége 58%-ban a pedagógus kollégával (tanítóval) való személyes találkozás, beszélgetés során, 21%-ban iskolai vagy óvodai látogatás, nyílt nap alkalmával, 21%-ban egyéb módon valósul meg. A tájékoztatás tehát elsősorban személyes, szóbeli formát ölt, amelynek határozott szakmai szempontjai, körütekintő etikai szabályai, formális, hivatalos írásos dokumentációja vélhetően nincs. Ezen tájékoztatás különösen megkérdőjelezhető, ha nem az érintett felek jelenlétében zajlik, vagy a beleegyezésük nélkül valósul meg. Az egyéb válaszok között (21%) sajnos több olyan megoldással is találkozunk, amely komoly szakmai-etikai-jogi szabályokba ütközik pl. „*átküldjük a gyerek papírjait*”, „*továbbítjuk a szakértői véleményt*”, „*közzöljük az iskolával a hátrányokat és a kiemelkedő képességeket*”, „*fejlettségmérések bemutatása a tanítóknak*”. Ezen kommunikáció sértheti a szülők és a gyermekek személyiségjogait, az adatok védelméről szóló jogi rendelkezéseket, az esélyek egyenlőségét. Alapot adhat az előítéletek, téves feltételezések kialakulására, megakadályozhatja a problémás tehetségígéreték felismerését, a tehetséggondozást igénylők esetében magas elvárások vagy egyes tehetségterületekhez kötődő sztereotípiák megfogalmazását, kategóriákba sorolást indukálhat.

Ezen speciális céloknak és feladatoknak a személyiség folyamatos kibontakoztatása mentén történő megvalósításához nélkülözhetetlen az óvoda és az iskola intézményének párbeszéde, folyamatos szakmai kapcsolattartása. Ennek hiányában a tehetségígéreték gondozásának folyamata megszakad, a ráépülés nem valósulhat meg. A folyamatosság megvalósulásához megfontolandó lenne az óvoda-iskola átmenetben a közép fokú és felsőoktatási intézmények között már működő Tehetségútlevél Program, amelynek célja, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert fiatalok számára – az ismételt azonosítás, illetve a tehetségek elkallódásának veszélye nélkül – biztosítsa a tehetségük kibontakoztatásának folytonosságát, valamint a felsőfokú tanulmányaik alatt történő támogatását, menedzselését.

TEHETSÉGÚTLEVÉL AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENETBEN

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet támogatásával 2014-ben indította el a Tehetségútlevél Programot. A program célja volt, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert tehetséges fiatalok számára biztosítsa a tudományos diákköri tevékenységbe való bekapcsolódás lehetőségét. A fentebb bemutatott kutatási eredmények birtokában azonban megállapítható, hogy a gyermekkori tehetségigéretnek nyomon követéséhez, valamint a fejlesztés folyamatoságának biztosítása érdekében szükséges lenne a gyermekkori nevelést és oktatást ellátó intézmények, illetve a pedagógusok közötti párbeszéd, a kölcsönös tájékoztatás. Ezt a célt szolgálhatná az óvoda-iskola átmenetre is kiterjeszthető tehetségútlevél.

A tehetségútlevél megalkotásához kiváló alapot szolgáltathat a korábbi fejezetben már említett Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modell⁶, amely a gyermeki komplex személyiségre fókuszál, nem pusztán valamely tantárgyi tudás felmérésére. A szempontrendszer mindenekelőtt megpróbálja figyelembe venni a személyiségfejlődés fontosabb szegmenseit, különös tekintettel a tehetséghozzájáruló komponensekhez szorosan kötődő kreativitást, a szociális és az intellektuális képességeket, valamint az elkötelezettséget, a motivációt. Ezen tulajdonságlista alapján az óvodák és az iskolák pedagógusainak együttműködésével megalkotható lenne egy olyan dokumentum, amely az átmenet során egyrészt tájékoztatást nyújthat az óvodában megfigyelt tehetségjellemzőkről, speciális képességekről (pl. kiváló rajzkészség, abszolút zenei hallás, ritmusérzék, speciális természettudományos tájékozottság, érdeklődés, kiemelkedő anyanyelvi-kommunikációs képesség, versenysportra való alkalmasság stb.), másrészt orientálhatja a tanítókat a tehetségigéret fejlesztésének irányában, részterületeiben.

Az óvoda-iskola átmenet tehetségútlevelének megalkotásához ajánlott szempontsor az alábbi táblázatban foglalható össze a Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modell alapján:

I. táblázat: Az óvoda-iskola átmenetben alkalmazható tehetségútlevél szempontsora

Intellektuális jellemzők
Általános tudás, készségek és fejlődés szempontjából lényegesen előbbre tart kortársainál. Az intellektuális jellegű tevékenységek nagyfokú kíváncsisággal, örömmel töltik el. Rendkívül tájékozott, sok ismerete van a világról. Az őt érdeklő témákkal rendkívül elmélyülten foglalkozik. A felkínált ismereteket könnyen megjegyzi, később könnyen felidézi azokat. Rendkívül jó megfigyelő. Sok kérdése van, kérdései megdöbbentő logikát tükröznek. Szókincse gazdag, választékosan fejezi ki magát, felnőttes kifejezéseket és mondatfüzést használ. Törekszik arra, hogy többet értsen, fedezzen fel a világból, mint amennyit tud. Éles eszű, érti az absztrakt fogalmakat, jól használja őket. Érdeklődik a betűk iránt, önmaga tanult meg olvasni. Tájékozott a számok világában, a matematikai műveletek érdekesei számára. Eredeti ötletekkel oldja meg a logikai feladatokat. Nagyon szereti az ismeretterjesztő könyveket, enciklopédiákat, filmeket. Szívesen megy múzeumba, kiállításokra.

⁶ Forrás: http://geniuszportal.hu/sites/default/files/I0jogyak_Tarogato_Ovoda.pdf (2016. 03. 29.)

A kreativitás jellemzői
<p>Eredeti ötletei vannak, kreatívan gondolkodik.</p> <p>Szokatlan megoldásmódokat keres, mindig új elképzelésekkel áll elő.</p> <p>Saját ötleteit, megoldásait szereti kipróbálni.</p> <p>Véleményét gátolás nélkül fejezi ki.</p> <p>Humorérzéke feltűnően jó.</p> <p>Nagyon kritikus önmagával és másokkal szemben.</p> <p>Bizonyos dolgokról, jelenségekről fantáziál, megpróbálja azokat teljesen megérteni.</p> <p>Elvont dolgok, fogalmak után érdeklődik, összefüggéseket keres (pl. élet-halál csillagászat, történelmi korok stb.)</p> <p>Egy-egy téma sokáig foglalkoztatja, hosszabb-rövidebb ideig tartó korszakokat él.</p> <p>Különösen problémaérzékeny.</p> <p>Foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, értékeli az embereket és az eseményeket.</p> <p>Sok szabadságot igényel tevékenységeihez, mozgáshoz.</p> <p>Állandóan „ég”, nem tűri a tétlenséget.</p> <p>Ha valami érdekli, megszállottan kutatja azt.</p> <p>Figyel a dolgok esztétikumára, érzékeny, fogékony a szépre.</p> <p>Rajzai különösen kifejezők, expresszív, gazdag képi és formai világot tükröznek.</p>
A szociális képességek jellemzői
<p>Könnyen beilleszkedik a közösségbe, nehézségek nélkül teremt kapcsolatokat.</p> <p>Irányító szerepet vállal, hajlamos arra, hogy ő legyen a játékok, tevékenységek középpontjában.</p> <p>Könnyen és empatikus módon működik együtt kortársaival és a felnőttekkel.</p> <p>Proszociális viselkedés, segítőkészség jellemzi, tekintettel van mások érdekeire.</p> <p>Társai kifejezetten szeretik, elfogadják.</p> <p>Nem szeret veszekedni, könnyű kijönni vele.</p> <p>Szeret társalogni, a figyelem középpontjában lenni.</p> <p>Kifejezetten szeret szervezni.</p> <p>Gyakori, hogy túlzottan kiemeli saját álláspontját, makacsul véghez akarja vinni azt, amit kitalált.</p> <p>Nagyon kritikus önmagával szemben.</p>

A fenti állítások a tehetségútlel megalkotása során kiegészíthetők Likert-skálával is, ahol az adott állítással való egyetértés mértékét is ki kell fejezni a válaszadónak (pl. skála 1–5-ig, ahol az 5-ös jelentése: teljes mértékben egyetértek, az 1-es jelentése: egyáltalán nem értek egyet).

A gyermekről szóló állításokat az óvodában mindkét pedagógus, fejlesztőpedagógus, illetve a szülők is véleményezzék, annak érdekében, hogy minél teljesebb és bizonyosabb képet alkothassunk a gyermeki tehetségigéretnek egyedi sajátosságairól.

ÖSSZEGZÉS

A gyermekkori tehetségigéretnek akkor válnak sikeressé a tanulásban, az iskolai beilleszkedésben és előmenetelben, ha fizikai, pszichikus és szociális szempontból egyaránt képesek lesznek megfelelni az iskolai követelményeknek oly módon, hogy azok teljesítése további fejlődésüket, személyiségüknek komplex és harmonikus kibontakoztatását is előmozdítja. Az iskola kezdeti heteinek, hónapjainak, sőt, az első osztálynak mint alapozó szakasznak a célja nem pusztán az ismeretek gyarapítása, a tantárgyi tudás közvetítése, hanem a sokoldalú személyiségkibontakoztatás, a kompetenciaalapú egyéni differenciált (tehetség)fejlesztés bizto-

sítása. A pedagógusoknak ebben meghatározó szerepe van. Felkészültségüknél és a tapasztalataiknál fogva feladatuk és felelősségük ezen folyamat segítése, amelyhez nélkülözhetetlen a szakmai felkészültség, az elméleti és gyakorlati tudás, a módszertani jártasság, azonban éppen ilyen fontos a gyermekek megismerése. Objektív megítélés mentén szükséges látniuk erősségeiket és fejlesztendő területeiket. Segíteniük kell őket abban, hogy önmagukhoz képest a lehető legoptimálisabb módon és ütemben fejlődjenek. Ebben az életkorban nagyon gyakori a testi és a különböző pszichikus területek eltérő ütemű fejlődése, ezért a tehetségígéretnek nevelése, oktatása során célzott tevékenységekkel kell törekednünk a gyenge oldal fejlesztésére is. Ezekben a helyzetekben sok pedagógiai tapintatra, beleérzőkészségre és ötletességre van szükség. Az érzelemdús, meleg, elfogadó, feltétel nélküli szeretetet biztosító környezet szintén elengedhetetlen, hiszen csak olyan légkörben tudja a gyermek az alkotó képzetét kibontakoztatni, ahol elfogadják őt pozitív és a negatív tulajdonságaival együtt.

A kora gyermekkori tehetséggondozásban különösen hangsúlyos a „csapatmunka”, a családdal, a szülőkkel való együttműködés, a nyomon követés. Egyedül a gyermeket körülvevők partneri viszonyában képzelhető el a tehetségígéretekről való komplex gondoskodás, segítség, a tapasztalatcsere. A család és az intézményes nevelés együttesen tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és lelkiileg kiegyensúlyozottan fejlődhesen. A kapcsolat alapját a bizalom mellett a gyermek érdekeinek elsődlegessége és a másik fél kompetenciáinak és felelősségének tiszteletben tartása képezheti.

A tehetség a gyermekkorban lehetőség, remény, ígéret, amelyet gyakran fednek el olyan viselkedési formák, élethelyzetek, pedagógiai sztereotípiák, amelyek megnehezítik a felismerését, vagy kerülőutakra terelhetik a kibontakoztatását. A gyermekekévé hatásai azonban örökké tartanak, és a legelső évek élményei azok, amelyek legmélyebben és legmaradandóbban nyomot hagynak az emberi lélekben. Ezért jelenthetjük ki bátran, hogy a tehetség sorskérdéseivel szakértő módon és felelősséggel már gyermekkorban foglalkozni kell, mert az átlag feletti általános és speciális képességek, a kreativitás, a magas fokú tudásvágy, kitartás, motiváció a gyermeket nevelő szülők, pedagógusok, intézmények kezében lévő kincs és felelősség is egyszerre. Kutatásunk eredményeire visszatekintve azt mondhatjuk, hogy talán az utak, a módszerek, az eszközök tekintetében vannak még dilemmák, kérdések, mondhatni természetes módon és joggal. A gyermek, a tehetségígéret egyedi, megismételhetetlen individuum, akinek fejlődési üteme, annak minőségi mutatói gyakran szélsőséges módon eltérnek mindenféle átlagtól, korosztályos mérőktől, és akinek a kibontakoztatását egyedi utak, módszerek, egyénre és személyre szabott lehetőségek és jól felkészült, képzett pedagógusok és támogató szakemberek segíthetik. A gyermekkori tehetséggondozás tehát megfelelő szemléletmód, innovativitás, tenni akarás és bátorság kérdése is egyben: „A jóakarát, a lelkesedést, és a bátorságot, hogy a különleges gyerekek kedvéért el lehet és kell hagyni a megszokott pedagógiai ösvényeket, sokszor többet segít, mint bármely tanulási program” (Gefferth–Herskovits, 2009: 49).

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Kormány 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR. (2016. 03. 14.)

- Bakonyi Anna (2009): Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. A kompetencia alapú óvodai programcsomag gyermekek megfigyelésén alapuló mérési és értékelési rendszere, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Balogh László (2007): Elméleti alapok a tehetséggondozó programokhoz. In: Tehetség, 2007/1, 3–5. o.
- Balogh László (2012): Komplex tehetségfejlesztő programok. Didakt Kiadó, Budapest.
- Buda Mariann (2004): Óriás leszel? – A tehetséges gyerek. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Duró Zsuzsa (2002): Tehetséges gyerekekről mindenkinek, Codex Print Kft., Budapest.
- Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, D. és Davis (szerk.): Handbook of gifted education. Boston, Allyn és Bacon, 65–80. o.
- Gefferth Éva (2009): Csak keresni kell..., Trefort Kiadó, Budapest.
- Geffert Éva – Herskovits Mária (2009): A tehetséges gyermekekről nevelőknek. Trefort Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007): A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdjünk a tehetséggel? Iskolakultúra, 2005/4. sz. 25–36. o.
- Herskovits Mária – Geffert Éva (2000): A tehetség meghatározása és összetevői. A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Marland, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pergamon, Oxford, 709–726. o.
- Mönks, F. I. – Ypenburg, I. (1998): A nagyon tehetséges gyerek. Akkord Kiadó, Budapest.
- Van Tassel-Baska, J. (1993): Curriculum development for the gifted. In: Heller, K. A; Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Pergamon, Oxford. 365–386. o.

9

A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása

A tehetség fogalma, típusai és előfordulási aránya

Zsubrits Attila

A tehetséges emberek egy vagy több területen átlagon felüli képességgel rendelkeznek, akik ennek köszönhetően kiemelkedő teljesítményt érnek el. A szunnyadó tehetség a fejlődési-fejlesztési folyamatban bontakozhat ki, amely során az örökletes adottságok és a környezeti hatások együttese mellett az egyén sajátos pszichodinamikai működése szintén hozzájárul az emberi közösség egésze számára értékes eredmények megszületéséhez.

A tehetségkép kultúránként és koronként változást mutat. Mindig az adott társadalom határozza meg azokat a szempontokat, követelményeket, amelyek mentén a teljesítmények kiemelkedő pozitív értéket képviselnek, és magukat az alkotókat elismerés veszi körül. Ugyancsak korszakonként változik az a számérték is, hogy a népesség hány százalékát tekintjük tehetségesnek.

A tehetség a kivételes művet létrehozó személy és a társadalom számára mást és mást jelenthet. Szerencsés egybeesésnek köszönhetően mindkét fél jól jár vele: úgy tud építkezni belőle a teljesebb közösség, hogy közben az egyén önmegvalósítási igénye is érvényesül. A pedagógiai tehetséggondozás menetében pedig a tehetségekkel párhuzamosan a velük foglalkozó pedagógusok szintén értéket teremthetnek.

Az összegzésre törekvő szakirodalmi munkákban a tehetség fogalmi meghatározásának nagyon széles spektrumával találkozhatunk (pl. Gyarmathy, 2006). Saját témakörünk szempontjából itt most csak – kiindulási és szemléleti alapvetésként – a legszükségesebb megállapításokat érintjük.

A tehetségmodellek jól követhető módon mindig korlátozott számú összetevőket neveznek meg a tehetség fogalmi definiálásakor. Tannenbaum pszichoszociális tehetségmodellje 5 egyenrangú faktornak a meglétét sorolja fel: általános intellektuális képesség, speciális képességek, nem intellektuális facilitátorok (motiváció, énkép, személyiségjegyek, problémával való szembesülés módja), környezeti tényezők és véletlen tényezők (adottságok, rendelkezésre álló társadalmi lehetőségek). Így a tehetség a sajátos személyes adottságokon és képességeken túlmutatva a mindenkor társadalmi tényezők által jelentősen determinált erők összjátékaként értelmezhető. Sternberg tehetségkritériumai alapján akkor mondhatjuk ki valakiről, hogy te-

hetséges, hogy ha az általa létrehozott produktum egyszerre jellemezhető a következő tulajdonságokkal: kiválóság, ritkaság, a teljesítmény kimutathatósága és az értékeség.

A tehetséget tehát nem tekinthetjük egyetlen személyiségvonásnak vagy személyes tulajdonságnak, hanem sokkal inkább „cselekvésekhez szükséges készségek, képességek és kulturálisan meghatározott tevékenységi lehetőségek kapcsolataként” definiálhatjuk (Dávid, 2008. 23.).

A pedagógiai megközelítést szem előtt tartva Renzulli klasszikusnak számító értelmezése szerint a tehetség három pontosan körvonalazható képességterületnek a találkozásából jön létre. Ez alapján a nevelési-oktatási intézményekben azonosítható tehetségpotenciál kritériumai a következők lehetnek: átlag feletti általános intellektuális és specifikus képességek, kreativitás, motiváció. A tehetség kibontakoztatásában a teljes szocializációs mezőnek, kezdetben tehát a családnak, majd a nevelési-oktatási intézményeknek és a kortárs csoportoknak (ezt tartalmazza Mönks háromszögű modellje), valamint az egész társadalomnak kitüntetett felelőssége van. (Balogh, 2007)

Feldhausen a tehetség fogalmába beletartozónak véli az egyén személyes viszonyulását, egy olyan ént, amely képes a saját tehetségre való hajlamát, képességeit felismerni és elfogadni. Ehhez természetesen a tehetséglehetőséghez való alkalmazkodásra, tanulásra is szükség van. Gagné szerint viszont az én, a motiváció, a feladat iránti elkötelezettség ténylegesen nem is tehetségtényezők, hanem olyan katalizátorok, amelyek az általános képességek és specifikus hajlamok, illetve a tehetség megnyilvánulásához szükséges képességek kialakulását segítik elő. A tehetség kibontakoztatásának folyamatában az egyénben rendelkezésre álló képességek fejlesztését és a tanulás együttesét olyan katalizátorok támogathatják, mint az intraperszonális fizikai és pszichológiai funkciók (motiváció, akarat, személyiségvonások), valamint a tárgyi és személyes környezet, a feladatok, az események. (Dávid, 2008)

A perszonális képességek rendszerezését (pl. Gardner: többszörös intelligencia modellje) és a gyakorlati életben is a leggyakrabban megnyilvánuló kiemelkedő teljesítményeket figyelembe véve az alábbi tehetség típusokról beszélhetünk:

1. matematikai képességek tehetségterülete,
2. nyelvi képességek tehetségterülete,
3. képzőművészeti képességek tehetségterülete,
4. zenei képességek tehetségterülete,
5. sportképességek tehetségterülete,
6. szociális és vezetői képességek tehetségterülete.

Ezeknek a képességterületek a körvonalazása jó alapot szolgáltat az iskolai tehetséggondozás és tehetséggondozás működéséhez. Az óvodapedagógiában pedig a tehetségsegítés az alábbi konkrét tevékenységekben valósulhat meg (Nagy, 2011): 1. A nyelvi tehetségterületen belül: az anyanyelvi játékokban, a mese-vers tevékenységekben, a kommunikációban, a drámajátékokban vagy a bábjátékokban. 2. A logikai-matematikai-természeti tehetségterületen belül: különböző játéktevékenységekben, logikai játékokban, a sakkjátékokban, a környezetismereti tevékenységekben. 3. A testi-kinesztetikus tehetségterületen belül: a mozgásos tevékenységekben, az énekes játékokban, a népi játékokban, a táncban. 4. A térbeli-vizuális tehetségterületen belül: képzőművészeti alkotásokban, a népi kismesterségekben, a barkácsolás során, a térépítésben, a kézügyességet fejlesztő játékokban. 5. A zenei tehetségterületen belül pedig: az énekes-ritmikus-zenei képességfejlesztő tevékenységekben és a hangszeres játékokban.

Az emberek képességeikben összehasonlíthatók. Az összevetéseket a képességek mérési eredményei teszik lehetővé. A normális eloszlás ismert törvényszerűsége alapján az emberek többsége a képességek színvonalában az átlagos övezetbe tartozik, és csupán kisebb részüik kerül a gyengébben vagy a jobban teljesítők csoportjába. A teljes népelességen belül pedig csak nagyon kevesen a kimagasló képességűek táborába. A Stanford–Binet-teszt értékelési rendszere alapján például a 140-es intelligenciakvóciens (IQ) fölött beszélünk extrém magas intelligencia-teljesítményről. (Kun–Szegedi, 1996).

A kérdés, hogy hol húzzuk meg a határt a tehetségesek és a nem tehetségesek között, akkor válik igazán kiélezetté, amikor például arról kell dönten, hogy kik kerüljenek még éppen be az adott tehetségfejlesztő programba. Nyilván a finanszírozási lehetőségek figyelembevétele mellett legjobban az az álláspont védhető, hogy a gyerekek minél szélesebb köre vehessen részt a képzéseken.

A kivételesen magas teljesítményt felmutató tehetség definiálása mellett a potenciális tehetség fogalmának használatára szintén sor kerülhet (Gyarmathy, 2012). Így szélesebb rétegek számára nyílik lehetőség a tehetségesek csoportjába való bejutáshoz, valamint azzal párhuzamosan az egyéni képességek minél sokszínűbb kiműveléséhez. Renzulli szerint az iskolás gyerekek maximum 25%-a igényelne tehetségfejlesztést. Gagné 10-10%-ra teszi a tehetségígéret (gift, potenciál) és a már eredményeket felmutató tehetség (talent) csoportjaiba tartozók arányát. Az intellektuális képességek terén pedig a diákok körülbelül 5 százalékát tekinthetjük potenciálisan tehetségeseknek (Gefferth–Herskovits, 2004).

TEHETSÉGAZONOSÍTÁS ÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS

A folyamatdiagnosztikai megközelítés, tehát a gyerekek folyamatos szűrése és a mérési eredmények megfelelő visszacsatolása előnyösen támogathatja a fejlesztést. A tehetségígéret és a tehetséget már kiművelt személy kategóriájának az elkülönítése arra a fejlődési útra hívja fel a figyelmet, amely során lényeges mozzanatként vetődik fel a tehetségek azonosításának és fejlesztésének kérdésköre. Ebben pedig a minél korábban és a minél nagyobb fokú szakszerűséggel történő beavatkozást szorgalmazhatjuk. Ugyanakkor a tehetségek fejlődésében szerepet játszó hatások nagyfokú komplexitása miatt inkább csak irányelveket fogalmazhatunk meg.

Problémát jelent az a tény, hogy a tehetségre utaló jegyek különböző időpontokban azonosíthatók. Nem biztos, hogy a korábban tehetségesnek vélt gyerek a későbbi életszakaszában valóban képes lesz kimagasló teljesítmények elérésére. Másfelől pedig gyakran látjuk azt, hogy a felnőttként igazi tehetséggé váló személy nemcsak hogy korábban semmi jelét nem mutatta kiválóságának, hanem gyermekkorában, az iskolás éveiben pont az ellenkezőjeként viselkedett, és például súlyos magatartási vagy tanulási zavarral küzdött. Mindezek ellenére az intézményesült tehetséggondozási koncepció a minél tudatosabb azonosításra és a célzottabb tehetségnevelésre helyezi a hangsúlyt.

Feldhausen a tehetséges gyerekek felismerését segítő jellemzők között a következőket sorolja fel:

1. A gyors és könnyen történő ismeretelsajátítási készség.
2. Korábbi érés és a képességek fejlettebb színvonala.
3. Verbális hatékonyság és a tanulási képességek eredményessége már korai időszakban.
4. Gyors felfogóképesség és az intellektuális képességek magas színvonala.
5. Széles körű érdeklődés a világ dolgai iránt, sikeres helyzetfelismerési és reagálási képesség, valamint hatékony szociális képességek, érdeklődés. (Tóth, 2000)

Bizonyos viselkedési jegyek már a nagyon korai életkorban szűrhetnek a környezet számára. Az idegrendszer gyorsabb érése, biológiailag determinált fejlődési programja korábbi teljesítményeket hozhat. Óvodáskorban a zenei, a matematikai és a mozgáshoz kapcsolódó tehetségigérettel találkozhatunk elsősorban. Ezeken a területeken már ekkor megvalósulhatnak egyéni fejlesztések. Ugyanakkor mégis ebben az időszakban inkább a kisgyerekek fejlődési igényeihez illeszkedő tevékenységekben átélt biztonság és szabadság kettős gondolatosságának az érvényesülését érdemes kiemelni a nevelési gyakorlat számára, illetve azt, hogy a kisgyerekek minél harmonikusabb érzelmi fejlődésének a támogató kíséretére van mindenekelőtt szükség. Ennek az attitűdnek az érvényesülése pedig valamennyi óvodás életében nélkülözhetetlen.

Szerte a világon 3 fő tehetséggondozási irányt tartanak elfogadhatónak a szakemberek. Ezek a gyorsítás, az elkülönítés és a gazdagítás (Herskovits, 2000). A stratégiák alapvetően arra szolgálnak, hogy a tehetséges gyerekek gyorsabban és hatékonyabban, illetve az egyéniségükhöz jobban illeszkedő módon jussanak az ismeretekhez. A gyorsítás azt jelenti, hogy a diákok rövidebb idő alatt sajátítják el a tananyagot, mint a társaik. Az elkülönítés során a gyerekek célirányos fejlesztésen vesznek részt iskolán belüli vagy iskolán kívüli képzések keretében. Végül a gazdagítás stratégiája hozzájárulhat ahhoz, hogy az érintett gyerekek műveltsége tovább bővüljön a speciális fejlesztések, a tananyagon túlmutató problémaorientált, interdiszciplináris megközelítés, valamint a személyiségfejlesztési és kreativitásfejlesztési programok működése által.

Nagy Jenőné (2010) a Nemzeti Tehetség Program (2008) tartalmához kapcsolódóan az alábbi alapelvek érvényesülését tartja kívánatosnak: (1.) A tehetségsegítés ideje a kora gyermekkortól egészen a felnőttkorig tart. (2.) A tehetséggondozás hagyományainak megőrzése értéket jelent a jelen és a jövő nemzedék számára. (3.) A korai támogatás csak a sokszínűséget biztosító, változatos tehetségfejlesztő programok által valósulhat meg hatékonyan. (4.) A tehetségfejlesztő programok elérésében érvényesülni kell az esélyegyenlőség elvének. Már 3-4-5 éves korban megtörténhet a tehetségigéret azonosítása, amit a tehetséggondozó műhelyekbe kerülés követhet. (5.) Biztosítani szükséges a tehetségsegítés folyamatosságát és a későbbiekben a gyerekek igényeihez igazított átjárhatóságot. (6.) Segíteni kell a gyerekek releváns tehetségtérlet melletti elköteleződését és a fiatalok tudatos önfejlesztési igényének a kialakulását. (7.) A hatékonyság fokozását az óvodai tehetségműhelyekben is érvényesíteni szükséges, ami a képességek szerinti differenciálással az egyéni és a kiscsoportos tevékenységekkel valósulhat meg. (8.) A társadalmi felelősségvállalás a tehetségek támogatásában az óvodában is megjelenik, ami elsősorban a gyerekek tudatos nevelésében nyilvánul meg. (9.) A tehetséggondozásban részt vevő szakemberek megbecsülése az egész társadalom számára kívánatos elvárás. Végül a szerző kiemeli, hogy (10.) a tehetséggondozás csak akkor maradhat fent hosszú távon, ha a társadalmi szereplőkkel sikerül elfogadtatni ezt az új szemléletet.

A TEHETSÉGES GYEREKEK SZEMÉLYISÉGÉNEK ÖSSZETETTSÉGE

Egyrészt igaz az – ahogyan minden emberre egyformán igaz –, hogy a tehetség is a testi, a pszichés, a szociális összetevők komplex rendszerével rendelkezik, és az örökletes adottságok és a környezeti erők függvényében szerveződően egyedi, csak rá jellemző fejlődési útvonalat jár be. A tehetségek különböznek mindenki másától. Nemcsak az átlagosoktól, hanem a további tehetségesektől is. Lehetnek olyan tulajdonságdimenziók (pl. a sokoldalú érdeklődés vagy éppen a beszűkült érdeklődési kör), amelyben nagyfokú változatosságot figyelhetünk meg. Másrészt azonban az is igaz, hogy léteznek olyan általánosítható tulajdonságok, amelyek csak órájuk jellemzőek. De az eltérő tehetségirányok szintén árulkodhatnak tovább részletezhető különbségekről.

A tehetséges személyek az intellektuális adottságaiknak köszönhetően sikerebben tudják hasznosítani a környezetből érkező ingereket. Kreatívabbak, motiváltabbak, nagyobb önfegyelmel rendelkezők, kitartóbbak, és konstruktív kritika jellemzi őket. Kiterjedtebb lehet az érdeklődési körük, valamint nagyobb énerőt és stabilitást birtokolhatnak, de kevésbé elégedettek. Fontos erőt jelent számukra a tanulás szeretete, a tanuláshoz szükséges motiváció megléte. A tehetséges személyek inkább belső kontrollvezérlésűek, önállóak és fejlődésorientáltak. A sikert képességeiknek és saját erőfeszítéseiknek tulajdonítják. (Mirnics, 2014)

Csikszentmihályi Mihály kiemeli, hogy az értékes teljesítmény gyakran több ember együttes munkájának az eredménye, ezért fontos a másakra figyelés, a kooperáció képességének a megléte. Az egyedi sajátosságok között pedig megemlíti az absztrakt problémák megfogalmazásának és kialakításának készségét, a rend és a szépség iránti érdeklődést. A tehetséges személyeket intrinzik motiváció irányítja. Egyszerre jellemző rájuk az introverzió és az öntörvényűség, illetve a konformitás gyengesége és a morális bizonytalanság.

A folyamatos kitartó gyakorlás következtében a tehetséges fiatalok szakértőjévé válhatnak a kiválasztott területüknek. Sternberg szerint ebben 5 tényező játszik szerepet: a metakogníció, a tanulási készség, a tudás, a gondolkodási készség és a kontextus együttes rendszere, amelyet a motiváció aktivizál.

Csikszentmihályi Mihály (1997) flow-nak, áramlatélménynek, tökéletes élménynek hívja azt a tevékenységvégzés közben átélhető kiegyensúlyozottságot és nagyfokú szabadságot adó állapotot, amelyben pszichikus energiáinkat koncentráltan, teljes odaadással általunk kontrollált feltételek között teljesítmények elérésére fordíthatjuk. A flow-állapotot mindig irányított feladatvégzés közben tudjuk elérni, amikor képességeinknek megfelelő követelményekkel kerülünk szembe. A szerző emellett érvel, hogy a tehetség nélkülözhetetlen komponense ez az erős szubjektív involválódás. Az alkotás folyamata alatt az egyén a külvilágot távol tartva integrálódni képes, „feloldódik, beleolvad, elmerül” a tevékenység végzésébe. A sorozatos flow-élmények a lelki komplexitás részét képezik. A komplex tudat, a komplex figyelmi állapotnak az elérésére való képesség határozott személyiségvonássá szerveződik. A gyerekek már a korai éveikben kialakítják ezt a figyelmi összpontosítási késztetésüket, a komplex lelki beállítódásukat, aminek tehát kulcsfontosságú szerepet tulajdoníthatunk a tehetség megjelenésében (Csikszentmihályi–Rathunde–Whalen, 2010).

A kreatív emberek fontos jellemzője a divergensen gondolkodás, amikor többféle megoldásmód kipróbálására képesek, és jól tudják mozgósítani kiterjedtebb ismereti bázisukat.

A megszokottól eltérő látásmód jellemzi őket, mások által nem mindig könnyen követhető, újszerű megközelítéseket alkalmaznak, miközben új összefüggésekre jönnek rá. „Nem alkalmazkodnak, hanem létrehoznak, nem megtanulnak, hanem rátalálnak, vagy kitalálnak.” A kreativitás fontos jegyei Torrance megállapítása alapján: az originalitás, a flexibilitás és a fluencia, vagyis az eredetiség, illetve a gondolkodás rugalmassága és könnyedsége. (Gefferth-Herskovits, 2004)

Gyarmathy Éva (2012) a tehetséges gyerekek további sajátosságait is leírja. Ezek szerint a kiemelkedő képességű fiataloknak általában eltérő a tanulási stílusa, a tanulási sebessége, az érzelmi élete, az érdeklődése, a szükségletei és a fejlődési jellemzői, aminek következményeként kialakulhatnak a különféle viselkedési változatok és az extrém teljesítmények.

Általánosan ismert az a fejlődési törvényszerűség, hogy a gyerekek egy azonos életkorban más-más fejlettségi szinten állnak a képességeikben (koegzisztencia törvénye). Másrészt érzékelhető az is, hogy az egyéni képességprofilban szintén eltérések mutatkoznak. Már kisgyermekkorban jól láthatók ezek az egyéni különbségek a gyerekek viselkedésében és tevékenységében. A potenciális tehetségeknél azonban ezen túlmenően még látványosabb teljesítménybeli kilengésekkel is találkozhatunk.

A tehetséges gyerekek tehát markáns fejlődési egyenetlenséget élnek át a képességterületeiken. Kevés olyan tehetség van, aki valamennyi képességterületen kiemelkedőt tud alkotni. Nagyon gyakran a kiváló értelmi képességek átlagos vagy gyengébb szintű szociális és motoros képességekkel párosulnak. Lehetnek olyan képességeik, amiben lehangyják az idősebb gyerekeket vagy akár a felnőtteket, míg más esetben még a kortársaiknál is gyengébben szerepelnek. Olykor a környezetük szeretné, ha a viselkedésük illeszkedne a kiemelkedő értelmi képességükhöz, ugyanakkor mégis gyerekként kezelik őket. A szülők és nevelők nem mindig találják meg a reális követelményszintet.

Terrassier disszinkronitás elméletében egyénen belüli és egyénen kívüli egyenetlenséget különböztet meg. Belső disszinkronitás alatt azt értjük, hogy a kiváló intellektuális képességű gyerek elmaradást mutat a további területeken: a szociális és az érzelmi viselkedésben, illetve a fizikai és motoros képességeiben. Mozgáskoordinációs nehézségek és nyelvi képességbeli problémák ugyancsak megfigyelhetők náluk. A külső disszinkronitás fogalma a környezetben érzékelhető anomáliákra utal. A tehetséges gyerekek nagyon gyakran a kortársaik helyett az idősebbeket vagy a felnőttek preferálják, velük érzik jól magukat, velük tudnak együtt gondolkodni, beszélgetni. Ugyanakkor a kiválasztott felnőttek sem képesek mindig megbirkózni a tehetségesek bonyolult elvárásaival.

A tehetségek további lényeges sajátossága, hogy intellektuális hatékonyságuk intenzív érzelmi átéléssel jár együtt. Nemcsak más módon gondolkodnak, hanem a belső érzelmi életük szerveződése is eltér. Nagyobb fokú tudatosság, nagyobb érzékenység, és az információk hatékonyabb kognitív feldolgozása jellemző rájuk. A tehetségesek általában többet foglalkoznak a saját gondolkodási folyamataikkal. Már gyermekkorban kialakulhat a metakognícióra való képességük. Tanulásukat nagyon gyakran egyedül szervezik, és az érdeklődésüknek megfelelően képesek előre megtervezni jövőbeni céljukat.

Még egyszer fontos aláhúzni, hogy bár a felsorolt jellemzők lényeges tulajdonságokat neveznek meg, amelyek elkülöníthetők a gyerekeknél, azonban azoknak az előfordulása nagyon változatos formát ölthet, és semmiképpen sem beszélhetünk minden esetben kizárólagos szerepükről.

A tehetséges gyerekek egyedi, az átlagostól eltérő fejlődési lehetőség birtokosai, akik sokszor a külvilágot próbára tevő személyiségkomponensek együttesével rendelkeznek, amely

összetevőkben az erősségek mellett különböző területek gyengeségei nehezíthetik az elfogadásukat. Az eltérő sajátosságok a kognitív funkciókban, az emocionális megnyilvánulásokban és a szociális viselkedésterületeken azonosíthatók.

A TEHETSÉGES GYEREKEK KORAI SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSE

A fejlődés egész életen át tartó dinamikus folyamat. A képességek kialakulását, fejlődését az adottságok és környezeti tényezők együttes kölcsönhatása biztosítja. A szülők, a pedagógusok viszonyulása már kezdetektől fogva formálja a gyerekek viselkedését. Az egészséges fejlődés feltételezi azt, hogy a környezet akceptálja a kisgyerekek spontán cselekvési szabadságát, az együttműködési igény érvényesülését, az egyéni érdeklődés új magatartási formákban és kapcsolattartási mintákban történő megtestesülését. Ebben a folyamatban a külső ösztönzések pozitív fordulatot hozhatnak (Mönks–Ypenburg, 1998).

Winnicott (2004) már a legkorábbi anya–gyermek kapcsolat alakulásában hangsúlyozza a gyerekek szükségleteihez igazodó megfelelő szülői illeszkedés szerepét (amit az „elég jó” anya, szülő tud biztosítani). Ez kezdetben a biztonságos légkör megteremtését, majd pedig a gyermek önállósodását serkentő kezdeményezések támogatását jelenti. Az ilyen viszonyulás optimális feltételt jelenthet minden kisgyermek sikeres pszichikus fejlődése szempontjából.

A tehetséges gyerekek szülei gyakran számolnak be arról, hogy szinte már a születés pillanatától kezdve megfigyelhető volt gyermeküknél a tárgyak és az emberek iránti fokozottabb kíváncsiság. Az intenzív tudásvágy a korábban jelentkező tanulási törekvésekben tud érvényesülni, ezért a tehetséges gyerekek az átlagos társaikhoz képest nagyobb előnyökkel rendelkeznek. Így például felgyorsulhat a beszédfejlődésük, hamarabb kezdhetnek el beszélni, korábban használhatják az összetett mondatokat. Az olvasás, az írás, a számolás iránti érdeklődés sem ritka náluk, ezért ezeket a készségeket előbb birtokolják. (Mönks–Ypenburg, 1998)

Herskovits Mária (n. é.) szakirodalmi ismeretek és saját praxisában szerzett tapasztalatai alapján a tehetséges gyerekek fejlődési sajátosságaival kapcsolatosan szintén arról számol be, hogy már csecsemőkorban megfigyelhetők szokatlan, váratlan érési-fejlődési fordulatok, amelyek nem mindig csak egyetlen képességterületre korlátozódnak. Ő úgy fogalmaz, hogy egyfajta „intellektuális előreszaladás” jellemzi őket: az elvonatkoztatási készség, az absztrakció, az analógias gondolkodás, a későbbi életkorban esedékes gondolkodási műveletek alkalmazása.

A tehetséges gyerekek hamarabb használhatnak elvont fogalmakat, általában gazdag a szókincsük, és látványos a kifejezőkészségük. De az is előfordul, hogy túl gyors a tempójuk, és érthetetlenül beszélnek. Általában hamar képesek a logikai műveletek elvégzésére, a következtetésre, az általánosításra és a decentralálás képességére. Ezek a képességek akár már 2-3 éves korban jelentkezhetnek.

Óvodáskorban mélyebb szintű, sokféle tudással rendelkeznek, amely ismeretek nem mindig csak a saját érdeklődési területükre vonatkoznak. Hamar használják a könyveket. Egy részük kedveli a meséket, míg mások teljes mértékben elutasítják azokat. Olvasási szokásaikban szintén rendszertelenség látható. Szintén a normál kornál előbb alakul ki a kritikus gondolkodásuk, amely olykor fékezhetetlen logikára épül. A korán fejlődő képességek között megtalálható a humorérzék és a gondolkodási műveletek megfordítási képessége is.

Rendkívül színes, gazdag fantáziavilágukról szintén már ebben az időszakban megbizonyosodhatunk.

Más kutatási eredmények ugyancsak aláhúzzák, hogy a tehetséges gyerekek a különféle ingerekkel szemben nagyfokú nyitottságot tanúsítanak. De hangsúlyozzák azt is, hogy szociális viselkedésükre a függetlenség, a csoportnyomásnak való erősebb ellenállás jellemző. Határozott énképük és bontakozó identitásérzésük elutasításra kerülhet. Gallagher szerint a kreatív produktivitás ellentmondásba kerülhet a szociális konformitással. (Ranschburg, 2004)

Mönks és Ypenburg (1998) kutatásukban a nagyon tehetséges gyerekek viselkedésének jellemzésénél – megerősítve és kiegészítve az eddigieket – a következőket tartják kiemelésre érdemesnek:

1. széles körű intellektuális érdeklődés,
2. nagyfokú kíváncsiság és tanulékonyság,
3. fokozottabb aktivitás és változékony alvásszükséglet,
4. koncentrált és szerteágazó tevékenységek,
5. elkötelezettség, feladattudat,
6. kitűnő emlékezet,
7. perfekcionizmus
8. és az élet nagy kérdéseivel való foglalkozás, amely már a korai időszakban megmutatkozik.

A szerzők a tanulási képességek fejlődésében szintén az olvasás, az írás és a számolás gyorsabb megjelenését hangsúlyozzák. A gyerekek a mennyiségi és számtani ismeretek alkalmazásával ugyancsak kitűnnek a többiek közül. Rendszerint valamilyen sajátos, egyéni számolási módszer használatával hívják fel magukra a figyelmet.

Passzív szókincsük egyéves korukban elérheti a 100 szóból álló terjedelmet, ami általában csak kétéves korra jellemző. A nagyon tehetséges gyerekek korán felismerik a világban megfigyelhető jelenségek közötti összefüggéseket. A tárgyállandóság képessége ugyancsak korábban jelentkezhet náluk, erre akár már féléves korban képesek, míg normál esetben csak 18 hónapos korban jelenik meg ez a képesség. A pszichomotorika területén szintén gyorsabb fejlődéssel találkozhatunk. De az sem ritka, hogy egyéves kor előtt megtanulnak járni, akár már 7 hónapos korukban.

A tehetséges gyerekek tehát a korai életkorukban színesebb képet mutató fejlődési sajátosságokkal és hamarabb megjelenő motoros és intellektuális képességekkel rendelkeznek. Ezek a viselkedési formák a családtól, az elsődleges pedagógiai intézményekben dolgozó nevelőktől fokozottabb érzékenységet, toleranciát és felelősséget igényel.

A KÜLÖNLEGES NEVELÉSI IGÉNYŰ TEHETSÉGES GYEREKEK JELLEMZŐI

A legújabb kutatási megállapítások elkülönült csoportként foglalkoznak a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési és tanulási zavarral küzdő, magatartási problémákat mutató, valamint az alulteljesítő tehetségek vizsgálatával. A tehetségük mellett tehát valamilyen más területen

további odafigyelést igényelnek, ezért kettős különlegességük csoportjáról is beszélhetünk (Gyarmathy, 2013). Velük kapcsolatosan az alábbiakat érdemes kiemelni.

A tehetségazonosítás és -gondozás kiterjed a sajátos nevelési igényű gyerekek, illetve a beilleszkedési és tanulási zavart mutató gyerekek körére, akik közülük rendelkeznek azokkal az adottságokkal, képességekkel, teljesítményekkel, amelyek abban a közösségben releváns tehetségkritériumnak számítanak.

A tehetség megítélésakor az emberek többségénél látható képességeket és viselkedéseket figyelembe vevő abnormalitás–normalitás dimenzió nem érvényesíthető. A sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a személy és környezet interakciójában alakul ki, ugyanúgy ahogyan a tehetségük, ezért a személyiségfejlődés során szorosan összefonódik és egymástól elválaszthatatlan a két különlegesség.

Kettős különlegességük még sérülékenyebbé teszi az érintetteket, mintha csak az egyik csoportba tartoznának. Másrészt viszont a tehetségterületük jó lehetőséget ad az alkotásra, a kiemelkedő teljesítmény megszületésére, illetve gyengeségeik és hiányaik kompenzálására. Emellett tehetségükből adódó többletforrásaik felvértezettebbé teheti őket, szemben az ilyen tehetségelehetőséggel nem rendelkező embertársaikkal.

A kettős különlegességű gyerekek gyakran bekerülnek az alulteljesítők közé, mivel képességeik diszharmonikus fejlődése és a nem megfelelő környezeti elvárások kudarcot hoznak számukra. Az alulteljesítés az egyén és a környezet közötti inkongruenciából alakul ki, ami a rugalmatlan intézményi követelményrendszer hatására olykor jelentős problémát jelenthet.

Az alulteljesítő gyerekek közös sajátossága, hogy a lehetséges és a tényleges teljesítmény között hosszú időn keresztül eltérés jelentkezik. Okai között motivációs, személyiségbeli, interperszonális és tantervi-oktatási tényezők egyaránt megtalálhatók. Az alulteljesítés prevenciójában egyrészt (1) a szociális hatások (családi, iskolai, kortársi ártalmak) változtatásának szerepére hívhatjuk fel a figyelmet, (2) másrészt a pedagógiai környezet megváltoztatásában rejlő lehetőségekre, (3) harmadrészt a képességek fejlesztésének fontosságára. (Mező, 2008)

Gyarmathy Éva (2013) azt is kiemeli, hogy mind az eltérő csoportokba tartozó tehetségígéret azonosításánál, mind pedig a tehetséggondozásuk során kellő körültekintéssel kell eljárni, mivel még összetettebb tényezők alakítják náluk a tehetségséket.

A különböző típusú deficitek sajátosságai mentén az alábbi eltérő tehetségek csoportjait azonosíthatjuk:

1. Szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségek.
2. A neurológiai alapú teljesítmény- és viselkedészavarok, valamint magatartászavarok csoportja.
3. Érzékszervi, mozgásszervi fogyatékkal élő tehetségek.
4. Az autista tehetségek és a tehetséges értelmi fogyatékosok csoportjai.

A normál tehetségeknél előforduló magatartászavarok minőségükben különböznek az itt említett csoportokban felelhető jelenségektől. Az organikus okokra visszavezethető anomáliák mást jelenthetnek. Például a hiperaktivitás olyan viselkedészavar, amelynek hátterében neurológiai rendellenesség áll, és speciális terápiával kezelhető. A magatartászavar ezzel szemben a környezet hosszan tartó negatív hatására jön létre. Fő jellemzője a gátlástalan viselkedés, az akaratlagos kontrollnélküliség, ami a képességeket nem érinti.

Érdemes azt is megemlíteni, hogy a magatartászavar a tehetségre jellemző képességekkel társulva a társadalom ellen irányuló formában ugyan eljuthat kiemelkedő teljesítményig, de ez nem felel meg a tehetség értékkritériumának. Az antiszociális cselekedet más kategóriát jelent.

A magatartászavarok kialakulásának prevenciójában nagy szerepe lehet a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, magatartási és tanulási zavarokkal küzdő gyerekek ellátásának, azáltal, hogy képességeiknek megfelelő szintű foglalkozásokat, illetve fejlesztéseket biztosítunk.

A TEHETSÉGES GYEREKEK MAGATARTÁSA ÉS KONFLIKTUSHELYZETEI

A tehetségek viselkedését a környezet eltérően ítélni meg. Ugyanaz a viselkedési forma elutasításra vagy elfogadásra is kerülhet. Nagyon gyakran a szülők, a nevelők, a kortársak toleranciáján múlik, hogy a szokatlannak tűnő megnyilvánulásokat mennyire képesek még elviselni. Szélsőséges esetben a környezet komoly zavarként azonosítja az előforduló viselkedéseket, a képességek elmaradását vagy korábbi megjelenésüket.

Az átlagosnak számító fejlődési sajátosságoktól való eltérés megnehezítheti a környezet egésze számára az alkalmazkodást, nemcsak a család, de a pedagógiai intézmények nem megfelelő elvárásai szintén közrejátszanak ebben. Az ilyen problémák pedig elhúzódó konfliktusokat eredményezhetnek, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják a gyermek kiegyensúlyozott személyiségfejlődését és a környezet segítő szándékának célba érését. Különösen igaz ez a korai gyermekkorban, amikor még a verbális kifejezőképesség fejletlen, és sok mindenre csak következtetni lehet. A felnőttek félreérthetnek vagy figyelmen kívül hagyhatnak fontos részleteket a gyermek viselkedésében.

A képességek fejlődésének egyenetlensége aggodalommal töltheti el a szülőket. A gyorsabb érésnek köszönhető képességbeli megnyilvánulások vagy éppen az elmaradások kétségbeesítőek lehetnek. A nagyon egyéni szükségleteket olykor nem tudja vagy csak nagy nehézségek árán képes tolerálni a környezet. Az impulzivitás, a fokozottabb aktivitás szintén kihívást jelent a környezet számára. A kisgyermek intenzív érzékenységeinek következménye lehet az inadekvát, túlzó reaklási forma. Az intenzívebb érdeklődés furcsa szokásokat alakíthat ki.

További konfliktusforrás lehet a napirend kialakulása és az életkorral adódó szükségsszerű változása körüli nehézségek, amikor például a kisgyermek szélsőséges aktivitási és pihenési igényét, valamint az anya elvárásait valamilyen szinten egyensúlyban kell tudni tartani. A környezet elfogadó és megértő attitűdjének így már a legkorábbi időszakától kezdve működni kell.

A személyiség fejlődésének zavarát gyakran a környezet idézi elő azzal, hogy nem megfelelően értelmezi a tehetségek igényeit, így a problémák valóban olykor a megbetegedés irányába is elvihetik őket. Ugyanakkor Terman kutatási eredménye is inkább arra utal, hogy a kiemelkedő képességű fiatalok az átlag populációnál egészségesebbek, és kevesebb köztük a pszichiátriai beteg. Különlegességük azonban növeli a veszélyeztetettségüket.

Gyarmathy Éva (2012) szerint a tehetségnek öt olyan eleme van, amelyek a későbbiekben potenciális alapot képezhetnek a kiemelkedő alkotásokhoz. Ezek a következők:

1. divergens gondolkodás,
2. intenzív ingerelhetőség,
3. szenzitivitás,
4. éles felfogóképesség
5. és belső vezérlő elv.

Ezek a tehetségpotenciál-komponensek azonban külső és személyen belüli konfliktusokat generálhatnak.

A divergens gondolkodás lehetőséget ad a világ eseményeinek szokatlan látásmódjára, újszerű kérdések megfogalmazására, amit a környezet feleslegesnek, akadékoskodásnak tarthat. Az intenzív ingerelhetőség következménye lehet az ingerekre történő erőteljesebb reagálás, a fokozott érdeklődés és például az intenzívebb sírás is. A fokozottabb érzékenység sértődést, elutasítást, kirekesztést, az idegenség érzését hozhatja el. A gyors felfogóképesség türelmetlenségbe, korlátokba ütközhet, és az örökös meg nem értettség felé sodorhatja az egyént. A belső vezérlő elv létezése pedig a többséghez történő alkalmazkodás zavarát eredményezheti, aminek következményeként nemcsak a betartandó külső szabályok kerülnek elutasításra a tehetség részéről, hanem a változást ígérő segítségnyújtás is.

A tehetséges gyerekek többszempontú fokozott érzékenysége intellektuális, érzelmi, érzékszervi és képzeleti téren egyaránt megnyilvánulhat. Az átlaghoz viszonyítva nagyobb mértékben mutathatnak neurotikus jegyeket: belső konfliktusokat, szorongásokat és önértékelési problémákat.

Freeman kutatásainak eredményei szintén alátámasztják, hogy a tehetséges gyerekek érzékenyebbek, érzelmileg sérülékenyebbek, kiegyensúlyozatlanabbak lehetnek társaiknál. Vannak olyanok közöttük, akik introvertáltabbak, személyiségjegyeik alapján gátlásosabbak. (Dávid, 2008)

Gefferth Éva és Herskovits Mária (2004) munkájukban 7 olyan csomópontot határoznak meg, amely kapcsán a tehetséges gyermek viselkedése a környezete számára problémát, nehézséget okozhat.

1. Sokoldalúság – szétszórtság. A tehetséges gyerekekre jellemző, hogy minden érdekli őket. Ennek az lehet a következménye, hogy felületesek maradnak, nem tudnak elköteleződni egy terület mellett. Bár óvodáskorban és kisiskoláskorban ez a viselkedés elfogadhatónak mondható, ugyanakkor a későbbiekben elengedhetetlen, hogy a fiatal a kiemelkedő képességeiből erényt kovácsoljon, és a külvilág számára is értékelhető teljesítményt érjen el. Ez pedig csak az célirányos elköteleződéssel, a Renzulli elméletben is megfogalmazott motiváció létezésével valósulhat meg. Az elköteleződés hiánya és a túlvállalás azt okozhatja, hogy a gyermek szétszórttá, felületessé, figyelmetlenné válik, és magatartási problémák jelennek meg nála.

A teljesítés kudarca miatt aztán igazi rendbontóvá, rosszkedővé válhat, vagy a másik megoldást választva belső fantáziavilágába menekül.

2. Az unalom. A tehetséges gyerekek gyakran unatkoznak, mivel a közvetítésre kerülő ismeretek nem kötik le a figyelmüket. Gyakran lassúnak tartják az oktatás menetét, míg az átlagos társaiknak több ismétlésre van szükségük, addig ők már szeretnének valami mással foglalkozni. A nem elégséges követelmények kényelmessé tehetik őket. Sok tehetségre igaz, hogy képességei alatt teljesít, mert unja a foglalkozásokat, azokban nem vesz részt, és egy idő után úgy tűnhet, hogy tanulási nehézségei vannak.

3. Türelmetlenség és érdektelenség. A tehetséges gyerekek türelmetlenek lehetnek a gyakorlást, ismétlést igénylő feladatokban. A részletek sem kötik le mindig a figyelmüket, ezért gyakran hibákat vétenek, és átsiklanak az egyébként fontos kérdéseken. A tehetséges gyerekek fejlődését nagyban veszélyezteti, ha azt tanulják meg, hogy nem kell erőfeszítéseket tenni.

4. Túlterhelés. A követelmények megállapításánál a másik véglet a túl magas elvárás-

sok kijelölése. Bár a tehetséges gyerekeknek általában jó a teherbírásuk, szorgalmasak, kitartóak, és elmélyülten tudnak foglalkozni az érdeklődési körükhöz illeszkedő tevékenységekkel, ugyanakkor nekik is szükségük van a feltöltődésre, pihenésre, kikapcsolódásra. Minden gyermeknek ingadozó a teljesítménye, és ez igaz a tehetségekre is: nem mindig tudják a képességeik maximumát nyújtani. A környezet biztatása, ösztönzése mindenképpen segítséget jelenthet, azonban hosszabb távon a reális célok, feladatok kijelölését a fiataloknak kell tudniuk kézben tartani.

5. Alulteljesítés. A gyerekek olykor képességeik alatt teljesítenek, aminek hátterében tanulási zavarok, szociokulturális hátrányok, motivációs okok és a családi szocializáció problémái állhatnak. Crocker a korábban alulteljesítő, de később kimagasló teljesítményt elérő tehetségeknél két összetevőt emel ki. Szerinte legtöbb segítséget ebben az esetben a támogató attitűddel rendelkező pedagógus és az intézményen kívüli sikerélményt biztosító tevékenységek végzése jelentheti.

6. Elszigetelődés a társaktól. A tehetséges gyerekeknel feltűnőbb lehet, hogy nem tudnak beilleszkedni a társaik közé. Gyakran a többiek éppen a tehetségterületükön megmutatkozó többlettudásuk miatt nem akarják befogadni őket. A közösség olyan elvárást, normát alakít ki, amelyet az egyén nem képvisel, ez pedig megbélyegzést, kirekesztést vonhat maga után. Ugyanakkor a tehetséges gyerekek gyakran a nem kívánatos tulajdonságaik, viselkedésük miatt nehezebben közeledhetnek a kortársaik felé. Fölényes, türelmetlen, szélsőséges esetben idegesítő megnyilvánulásaik lehetnek. Ebben a helyzetben is a megfelelő pedagógiai megoldásmódok sok konfliktust elegyengethetnek.

7. Egyenlőtlen fejlődés. Korábban utaltunk már arra a tehetségesekre jellemző fejlődési sajátosságra, amit disszinkronitásnak hívunk. A különböző képességterületek színvonalának jelentős fluktuációja súlyos problémákat hozhat az egyén és a külvilág számára. Az intellektuális érettség gyengébb szintű szociális fejlettséggel párosulhat, aminek következtében a társak nem tekintik a tehetséges gyereket partnernek. A tehetségek folyamatosan megtanulhatják saját egyenlőtlenségeiket kezelni, illetve a környezet is fokozatosan egyre jobb alkalmazkodást tanúsíthat. Az alábbi példa jól szemlélteti ezt a konfliktushelyzetet: „Amikor Kati 8 évesen két 12 éves gyerekkel együtt kezdett el angolul tanulni, a nagyok sokat gúnyolták, nyugtalan, fegyelmetlenül viselkedése miatt. Kati felugrott, az asztal alá bújt, a kutyával játszott – egyszóval kisgyerekesen viselkedett. Csodálkozással és zavarral vették észre azonban – a tanár tapintatos segítségével –, hogy az ugrándozó kicsi mindent megtanul, leckéi hibátlanok, sokszor helyettük is ő mondja a jó választ. Néhány hónap alatt összecsiszolódtak. A kicsi sokat átvett a nagyok érettebb viselkedéséből, azok meg elnézően nevettek, ha Katiból elő-előtört a kisgyerek.” (Geffert-Herskovits, 2004. 44.)

ÖSSZEZÉS

A tehetséges gyerekek sajátos személyiségkomponenseiknek és fejlődési jellegzetességeiknek köszönhetően markánsabb intraperszonális és interperszonális konfliktusokat élhetnek át. Egyrészt az a tudás, hogy olyan kiemelkedő adottságokat és képességeket birtokolnak, amelyek értékes teljesítményt hozhatnak, nagyobb fokú változásra kész-

teti őket saját személyiségükkel, személyiségükben rejlő energiájukkal, lehetőségeikkel szemben. Meg kell ismerniük és el kell tudniuk fogadni saját talentumukat, mégpedig úgy, hogy közben elsajátítják a vele való bánni tudás képességét. Ebben a folyamatban akkor történhet pozitív irányú elmozdulás, ha a tehetségek fejlődésében egyaránt érvényesülhetnek a belső igények és a környezethez történő sikeres alkalmazkodás: az egészséges perszonalizáció és szocializáció. Másrészről pedig a környezet felől szintén kíváncsi a tehetségekhez fordulásban a tudatosabb viszonyulás, a különbözőség elfogadása, megértése, és a szükségszerű segítségnyújtás. A tehetségek általános érvényű és sajátos fejlődési összetevői felhívják arra is a figyelmet, hogy az életkori periódusok igényei más és más formáját jelenthetik az alkalmazkodásnak.

Az alkalmazkodás mindkét fél számára, tehát a tehetséges gyerek és a környezet részéről is a megszokotthoz képest nagyobb mérvű változást kíván. Nemcsak az egyénnek kell tudnia megbirkózni saját lehetőségeivel, hanem a környezetnek is. Az érintett szülők, pedagógusok és kortársak ezért kitüntetett helyzetbe kerülnek.

A tanulmányban érintett kérdéskörök kellően ráirányítják azokra a problémákra a figyelmet, amelyek a tehetséges gyerekek és a környezetük között konfliktusokat jelenthetnek. Ezeknek a helyzeteknek a kezeléséhez olykor a bevált pedagógiai beavatkozások már nem elégségesek. A gyerekeknél nevelési-oktatási nehézségek, illetve magatartási problémák adódhatnak. A rendelkezésre álló kutatási eredmények adatai azonban arra utalnak, hogy a tehetségeknél jellemzően normál viselkedésséjékként, nem pedig patológiás megnyilvánulásként értelmezhetők ezek az eltérő viselkedések, és inkább a nem megfelelő környezeti reagálások tartják fenn a rendellenesnek vélt tüneteket. A tehetségek érzékenysége, sérülékenysége, öntudatossága és egyéb személyiségbeli sajátosságai nehezíthetik a környezet szereplőinek viselkedését, ugyanakkor nem törvényszerű, hogy megoldatlan és hosszan elhúzódó konfliktusok adódjanak.

A súlyosabb szintű magatartászavarként azonosítható megnyilvánulások a népesség teljesebb körére kiterjedhetnek. A tehetség kategóriája ugyancsak érinti a teljes népességet. A normál viselkedéstől való eltérések mértéke és az előfordulási mutatók alapján különböző patológiai csoportok definiálhatók. A klinikai területen a rendellenességeket megfelelően azonosíthatjuk. A tehetség, illetve a tehetségígéret kategóriája a személyek olyan csoportját jelenti, amely ettől elválasztva jelenik meg, így a tehetségek is a többséghez hasonlóan besorolhatók más kategóriákba, például az eltérő viselkedési jellemzők alapján a rendellenességek közé, a magatartászavarral küzdők vagy a beilleszkedési zavarokat mutatók csoportjába, de ez egyáltalán nem törvényszerű.

Amint a tanulmányban kitértünk rá, a kettős különlegesség, a sajátos nevelésű igényű, valamint a tanulási, beilleszkedési és magatartási zavarokat mutató tehetséges gyerekek további körülményekért igényelnek, amely során a környezet összetett professzionális alkalmazkodása még inkább indokoltabbnak tűnik.

A tehetségeknél főként az iskoláskortól kezdve lehetnek kiugróak a magatartásbeli eltérések. A problémás viselkedések megjelenésében azonban már a korai gyermekkorban, az óvodáskorban is tapasztalhatók olyan változások, amelyek a környezet számára még nagyobb kihívást jelentenek, még átgondoltabb alkalmazkodást igényelnek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balogh László (2007): Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. In: <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg/> (2015. 02. 02.)
- Csikszentmihályi M. (1997): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály – Kevin Rathunde – Samuel Whalen (2010): Tehetséges gyerekek. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dávid Imre (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében. In: Balogh László – Koncz István: Kiterjesztett tehetséggondozás. PEM Tanulmányok, Bp. 23–36.
- Gefferth Éva – Herskovits Mária (2004): Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek. Trefort Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE EÖTVÖS Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2012): A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE EÖTVÖS Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2013): Egyenlő hozzáférés biztosítása az SNI-s, BTM-es és alulteljesítő fiatalok életében. Sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő tehetségek legfőbb érintett csoportjai. In: H. Nagy A. (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz. MTSZSZ. 35–42. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf (2015. 02. 13.)
- Herskovits Mária (n. é.): A tehetség felismerése. In: Ranschburg J. – Popper P. – Vekerdy T. – Herskovits M.: Jövőnk titka a gyerek. Saxum Kiadó Bt., 141–167.
- Herskovits Mária (2000): A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 300–310.
- Kun Miklós – Szegedi Márton (1996): Az intelligencia mérése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2008): Alulteljesítő tehetségek. In: Balogh L. – Koncz I.: Kiterjesztett tehetséggondozás. PEM Tanulmányok, Bp. 145–160.
- Mirnic Zsuzsa (2014): A tehetség mibenlétére vonatkozó koncepciók: elméleti háttér. In: Bagdy E. – Kövi Zs. – Mirnic Zs.: A tehetség kibontakozása. Helikon Kiadó, Bp. 38–57.
- Mönks, F. J. – Ypenburg, I. H. (1998): A nagyon tehetséges gyerekek. Akkord Kiadó.
- Ranschburg Jenő (2004): Gepárd-kölykök. Gondolatok a tehetségről. In: Ranschburg J. – Popper P. – Vekerdy T. – Herskovits M. (n. é.): Jövőnk titka a gyerek. Saxum Kiadó Bt., 7–70.
- Nagy Jenőné (2010): Szemléletváltás az óvodapedagógiában, tehetséggondozás: Nemzeti Tehetség Program. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Bp. 1–20.
- Nagy Jenőné (2011): A tehetséggondozás bevezetéséhez szükséges fogalmak és azok értelmezése az óvodai nevelés tükrében. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Bp. 1–24.
- Tóth László (2000): Tehetség-kalauz. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.
- Winnicott, D. W. (2004): A függőségtől a függetlenség felé az egyéni fejlődés során. In: Winnicott, D. W.: A kapcsolatban bontakozó lélek. Válogatott tanulmányok. Szerkesztette: Péley B. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 133–140.

10 | Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében

Szemereiné Szigethy Enikő

BEVEZETÉS

Oligofrén-tiflopedagógia szakos gyógypedagógusként közel tizenöt éven keresztül utazó-tanári feladatot láttam el Somogy megyei óvodákban és iskolákban. Dolgozatom témájául azért választottam a befogadást és az ehhez kapcsolódó pedagógusi attitűdök vizsgálatát, mert a tanítványaimmal együtt én magam is befogadott voltam. Utazótanárként megtapasztaltam az integrációt a maga valóságában. Abban a korban kezdtem a munkámat, mikor még csak az előszele érződött a fogyatékosok együttnevelésének. Beszéltek arról, hogy nyugaton már vannak ilyen kísérletek, sőt már kudarcba is fulladtak. Szkeptikusan, óvatos szárnypróbálgatással indult a 90-es évek végén az integrációs törekvés. Munkám során szembesültem a befogadó intézmények pedagógusainak különféle attitűdjeivel. Találkoztam nyitott és bizalmatlan kollegákkal. Egy dologban viszont valamennyien megegyeztek: a sajátos nevelési igényű gyermekekről, a speciális pedagógiai módszerekről minimális ismerettel rendelkeztek. Foglalkoztatott a gondolat, hogy komoly tudásbeli hiányosságok mellett elvárható-e, hogy jó szívvel fogadják a fogyatékos tanulót. Elvárható-e, hogy kompetensnek érezzék magukat az SNI gyermekek oktatásában, az együttnevelésben. A dolgozatomban azt kutatom, hogy jelen korunkban milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a speciális ismeretek megszerzésére. Elegendőnek tartják-e ezt a tudást hétköznapi munkájuk során, ők maguk igénylik-e a szakmai segítségnyújtást, vagy inkább hárítják az integrációt, a sérültek befogadását.

AZ INTEGRÁCIÓ TÉRHÓDÍTÁSA

Magyarországon a gyógypedagógia több mint kétszáz éves múltra tekint vissza. 1802-ben alapították meg a siketek iskoláját, amit a többi speciális intézmény létrehozása követett. 1921-ben jelent meg a tankötelezettségi törvény, amely újabb lendületet adott az iskoláztatás számára. Hamarosan megalakultak az enyhébb fogyatékosok speciális intézményei. (Csányi, 2004) „A semmilyen képzést a szegregált képzés váltotta fel.” (Bánfalvy, 2008. 13. o.) A speciális, gyógypedagógiai oktatás azért jött létre és terjedt el hazánkban, hogy a sérült gyermekeknek a legeredményesebb tanulási lehetőséget biztosítsák, illetve azért, hogy a többségi iskolában kiközösített, stigmatizált diákok védő-óvó környezetben éljenek. Ahogyan Bárczi fogalmaz: „(...) a társadalomtól óvni kell, védeni kell a fogyatékos” (U. o. lejjebb). Tették ezt annak reményében, hogy megfelelően felvértezve felnőttként majd sikeresebben beilleszkednek a társadalomba.

Az integrációt elősegítő törvények 1993-ban a fogyatékosok érdekeit szem előtt tartva születtek meg két vezérelv mentén: a szocializálódás lehetősége „normál” kortársak társágában és a speciális iskola stigmatizáló bélyegének elkerülése. Később jelent meg szempontként a többségi iskola tanulóira gyakorolt pozitív hatás. Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról jogi szabályozást nyújtott a lehetséges befogadáshoz. Az igények és a lehetőségek párhuzamosan éltek a saját életüket, de automatikusan nem jelentették az integráció széles körű létrejöttét. Másként jelentkezett a gyermek és a szülő érintettsége, mint a befogadó iskoláé, megint másként annak pedagógusáé. Az önkormányzati megfontolások és a szakmai kompetenciáit féltő gyógypedagógiai intézmények szempontjai is eltérőek voltak.

2003-ban megfogalmazták az integrált oktatás kötelezettségét, később kialakították az erre vonatkozó eljárásrendet. 2011-ben a Nemzeti Köznevelésről szóló CXCV. törvény kimondta, hogy szükség van az iskolai inklúzióban képzett szakemberekre, speciális tantervekre, értékelési és minősítési rendszerre, vizsgaszabályzatokra, szaktanácsadói és utazótanári hálózatra. Két évvel később a szakszolgálatok szabályrendszerét alakították át.

„Az integrált oktatást a törvény nem kötelezettséggként, hanem lehetőségként írja elő a többségi iskoláknak. Így egy adott intézmény opciós alapon vállalhatja fel az integrált oktatást.” (Réthy, 2013. 204. o.) Vannak iskolák, amelyek maguk vállalkoznak SNI tanulók nevelésére. Vannak, akik a gyermeklétszám növelésére fogadnak „magasabb fejkvótájú” gyermekeket. Másokat kijelölnek, és az alapító okirat módosításával befogadó iskolává tesznek. Megint mások a kistépülés közösségébe tartozók gyermekeit jó szándékból beiskolázzák a helyi oktatási intézménybe. Egyre gyakoribb manapság, hogy a nagy hagyományokkal rendelkező érzékszervi fogyatékos intézmények tanulói a lakóhelyükön lévő iskolát választják, annak ellenére, hogy a speciális intézmény sokkal felkészültebb az oktatásukra. (Somorjai, 2008)

„Összefoglalóan megállapítható, hogy az integráció/inklúzió jogi háttere adott Magyarországon. A hatályos jogszabályok, illetve rendeletek körültekintően garantálják az SNI gyermekek, tanulók nevelésének, oktatásának személyi és tárgyi feltételrendszerét.” (Réthy, 2013. 211. o.) A jogi háttér ellenére mind az érintett fenntartók, pedagógusok, mind a szülők és a gyermekek között sokan elégedetlenek a hazai befogadási gyakorlattal. Mi lehet ennek az oka? „Egy befogadó iskola víziója látszódik, ahol korábbi, előzetes kirekesztés nélkül folyik az együttnevelés” (Papp, 2012. 296. o.).

A SNI TANULÓK TANULÁSI FOLYAMATÁNAK JELLEMZŐI

Magyarországon az SNI tanulók ellátása diagnózis-központú. Alapja a szakértői vélemény, amely a sajátos nevelési igényt meghatározza. „A szakvéleményekben részletes kifejtésre kerülnek a gyermek megsegítésének különböző lehetőségei, a gyermek erősségének kiemelése, mivel fontos szerepet játszik a pedagógiai felhasználás és esetlegesen más szakemberek bevonásának szükségessége.” (Csányi, 2013. 172. o.) Optimális esetben az érintett pedagógus számára ismert az általa tanított gyermek szakvéleménye. Fontos, hogy tisztán lásson a SNI tanulóval kapcsolatban, hiszen a tanítási folyamatba az egész osztályt be kell vonnia.

A jó iskolai teljesítmény alapvető eleme a tanulási *motiváció*. A SNI tanulókra jellemző a tanulási alulmotiváltság, amit tetézhethet a képességihiány, a kortárscsoportok kirekesztése, a rossz családi háttér. Hátráltató tényező a tanárok felkészületlensége, a felelősség áthárítása. Az iskola a maga eszközeivel azzal segíthet a gyermekeknek, ha minimalizálja a stresszes helyzeteket, ha segíti a közösséget abban, hogy befogadó legyen, ha igényes pedagógiai környezetet alakít ki. A motiváció után a tanítás kulcskérdése az *alkalmazott módszerekben* rejlik. A hagyományos módszereken túl célszerű a gyermek aktív közreműködését előtérbe helyező páros és csoportmunkát, kooperatív munkaformát, projekt munkát stb. alkalmazni. (Réthy, 2013) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (Kt.) „... meghatározza a sajátos nevelési igényhez, oktatáshoz szükséges feltételeket...” (Kt. 121.§ [1] 28.). Minden egyes fogyatékosági típusra vonatkozóan eszközlísták találhatók a vonatkozó dokumentumokban. (*Inklúziós tanterv és útmutató*, 2009). „Minden gyermek képes tanulni, s maga konstruálja meg saját ismereteit, amennyiben a környezettel való interakciók során jelentkező akadályokat pedagógiai eszközökkel kiiktatjuk, vagy megszüntetjük (...) a pillanatnyi fejlettségi állapot megismerése, majd az egyéni fejlődési lehetőségek megállapítása a miből, hová, meddig kitűzése.” (Réthy, 2013. 175. o.) A tanterv, az egyéni fejlesztési terv a tanulási folyamatban egyfajta szabályozó kontrollfunkciót tölt be. A SNI tanulók számára az árnyalt, differenciált szöveges értékelés a hatékony eljárás (Réthy, 2013).

A SPECIÁLIS KOMPETENCIÁK MEGSZERZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBN

Az Európai Iroda által kibocsátott jelentés bemutatja az EU-n belüli országok speciális oktatási feltételeit. Hangsúlyozza, hogy az adott tantárgyat tanító pedagógus felelős az egész osztály oktatásáért. Fontos, hogy kapjon hozzá személyi, tárgyi segítséget, de az ismeretek elsajátíttatása az ő kötelessége. A jelentés beszámol arról, hogy a leendő tanárok „valamilyen” formában kapnak kötelező képzést, és hogy ez országonként igen eltérő, és elég esetleges. A különbségeket az adott ország inklúzióra vonatkozó szemléletéből eredezteti. (*Speciális oktatás Európában*, 2003.)

A fenti jelentésrészlethez hasonló kép bontakozott ki számomra a hazai felsőoktatási intézmények speciális képzésére vonatkozó adatgyűjtésem során. Intézménye válogatja, hogy bekerül-e, és ha igen, milyen formában a képzési tematikába a speciális ismeretre vonatko-

zó témakör. Minden egyes intézmény tanító alapszakán szerepel a következő elvárás: „A tananyag részét képezi a 6–12 éves korosztály differenciált személyiségfejlesztése, a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyerekek nevelési specifikációi.” (*Szakleírás, tanítói alapszak*, 2015) Több képzőn választható szakirányként dislexia (NYME, 2013), integrált nevelés (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2015), speciálisan választhatóként fejlesztő pedagógus, inkluzív/integrált nevelés, tehetségfejlesztő program (Gál Ferenc Főiskola, 2014), differenciált szakmai alapismeretként gyógypedagógiai alapismeret (Eszterházy Károly Főiskola, 2014). A tanárképzésben nem találtam egységes koncepciót. A legjellemzőbb, hogy a kötelező tárgyak között nem szerepel speciális témakör. Bizonyos felsőoktatási intézményekben hozzájuthatnak a hallgatók plusz ismeretanyaghoz. Fejlesztőpedagógia és fogyatékosok sportja, gyógytestnevelés tárgy oktatása (*Testnevelési Egyetem*, 2014), esélyegyenlőség, méltányos oktatás; inkluzív pedagógia; speciális pedagógia stúdium; pedagógiai asszisztens speciális modul: inkluzív pedagógiai gyakorlat (ELTE, 2011).

„...a tanárszakokon a 2013/14-es tanévtől mesterfokozatú képzés helyett – a szakirányú továbbképzésben meghatározott képzési és kimeneti követelmények alapján és az Oktatási Hivatal nyilvántartásba vételét követően – szakirányú továbbképzés indítható.” (289/2005. [XII. 22.] Korm. rendelet 3. melléklet) Ennek a rendeletnek a szellemében indít szakképzést, szakirányú képzést számos felsőoktatási intézmény egyéni bánásmód, differenciált tanulás-szervezés; tehetségfejlesztés szakterület és hasonló megnevezésekben. A pedagógusok által felállított képzési igénylistán előkelő helyen szerepelnek speciális pedagógiai ismeretek. (N. Tóth, 2015.) Létezik „gyógypedagógia tanárszak: szakmai tanárszak, amely középfokú iskolában, a felnőttoktatásban gyógypedagógiai ismeretek oktatására készít fel” (*Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről*, 2012. 3396. o.). Megfigyelhető tehát, hogy Magyarországon az alapképzésben a tanítók hozzájutnak speciális ismeretekhez, az általános szaktanárok csak elvétve. Van mód arra, hogy a szakmában többéves gyakorlattal rendelkezők képezzék magukat, és megszerezzenek szükséges képességeket. Több EGYMI, gyógypedagógiai intézmény felvállalja elméleti és gyakorlati tudás átadását. „A gyógypedagógia jövőjét csak innovatív szemlélettel lehet szolgálni. A szegregált gyógypedagógiai intézmények akkor járnak el helyesen, ha nem megakadályozni, hanem segíteni igyekeznek az átalakulás folyamatát. Az integrációt a gyógypedagógiának nem követni kell, hanem utat mutatni, segíteni!” (Benczéné, Csikvárné, Rádicsné és Kovács, 2007. 19. o.)

NÉHÁNY KORÁBBI ATTITÚDVIZSGÁLAT

Az elmúlt 15 évben számos szakember publikált vizsgálati eredményeket a befogadó intézményekről, benne a pedagógusok attitűdjéről. A teljesség igénye nélkül felvázolom az általam tanulmányozott vizsgálatok tapasztalatait. A vizsgálatok Budapesten, öt vidéki megyében, három megyeszékhelyen készültek. A vizsgáltak köre kb. 30 befogadó és speciális intézmény, intézményvezetők, egy középiskolai kollégium, 450 integráló és nem integráló pedagógus, néhány inkluzív oktatás gyakorlatát folytató tanár, 25 gyógypedagógus, szülők és közel 40 SNI tanuló. Néhány alapvető téma köré csoportosítom a kutatási eredményeket.

Hol tart az integráció? „Az integráció, az inkluzív oktatás nem egy elérhető állapot, hanem egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány. (Györkéné, 2007)” (Némethné és mtsai.,

2008. 20. o.) A kutatások tükrözik a fenti állítást. A megkérdezett pedagógusok 2/3-a csekély mértékben érdeklődik az integráció iránt, a középiskolai integráció sikerességét erősen megkérdőjelezi, a SNI tanulók eredményeit a gyógypedagógus munkájától várják (Némethné és mtsai., 2008), illetve sokak véleménye szerint a SNI tanulók aránytalan terhet rónak a pedagógusra (Horváthné, 2006b). A személyi, tárgyi és módszertani ismeretek bővülésével a pedagógusok szemlélete is javult. Akiknek van már tapasztalatuk osztályszinten, sokkal elfogadóbbak (Györkéné, 2009). A legtöbb helyen még csak kialakulóban van a befogadás, és emiatt az érintettek több hátrányát érzékelik, mint előnyét: „Szerintem ezt csak azok a pedagógusok tartják jónak, akik nem dolgoztak ilyen osztályokban!” (Beregi, 2010)

Speciális és többségi pedagógia viszonya: Papp Gabriella munkatársaival a gyógypedagógusok viszonyulását kutatta. Az integráció kezdetekor tapasztalható volt ellenállás, szakmai és kompetenciafélétség, de bebizonyosodott, hogy a gyógypedagógus nem kizáródik az újfajta iskolai struktúrából, hanem nagy szükség mutatkozik rá. A többségi és speciális intézmények között innováció, intenzív együttműködés és átjárhatóság jellemző. (Papp és mtsai., 2012) Más kutatások azt bizonyítják, hogy a gyógypedagógusok jelenléte nem domináns az iskolában. (Fischer, 2009) Van olyan mérési eredmény, mely szerint a megkérdezettek több mint 60%-a nem igényli a gyógypedagógusi megsegítést, holott jár az osztályába SNI tanuló (Beregi, 2010).

A SNI gyermekek elfogadottsága a pedagógusok, a társaik és a szülők körében: A kérdőívek szerint a szülők többféle fogyatékoszt tolerálnának gyermekük osztálytársaként, mint a pedagógusok tanítványként. A szülők és az integráló tanárok fontosnak tartják a befogadó osztályok szerepét. A nem integráló tanárok zavarónak találnák a fogyatékos gyermekeket a munkájukban. A fővárosi pedagógusok, illetve a nem integráló gyógypedagógusok ítélték zavarónak az SNI tanulót az együttnevelésben, a szülők és a vidékiek zöme viszont nem (Fischer, 2009).

Alkalmazott módszerek, technikák, eszközök a befogadó intézményekben: A vizsgálatok tanúsága szerint a differenciálást fontosnak tartják az integráló pedagógusok. Ugyanebben a tantestületben a kooperatív technikák hatékonyságát megkérdőjelezi. A kéttanáros modell fogadására a tanítók nyitottabbak a szaktanároknál. A megkérdezettek nagy része a gyógypedagógust betolakodónak tekinti a tanórán, kevesen konzulensként vagy párhuzamos munkában együttműködnének vele. (Némethné és mtsai., 2008) Pedagógiai asszisztensek munkáját népszerűsítik, és ajánlják sokrétű, hathatós segítségüket a tanórákra (Darvas-Juhász, 2014.).

A hatékony együttnevelési módszerek között a terem elrendezése, az SNI tanulók rugalmas ültetése, a változatos módszerek, a pozitív visszacsatolások, diagnosztizáló, szöveges értékelés, konstruktív, hatásos fegyelmelés alkalmazása szerepel (Nuszplné, 2010). A megkérdezettek többsége még több speciális eszközt, tankönyvet, tantervet, fejlesztő játékot igényelne a tanórai és az egyéni fejlesztésekhez. (Füves, 2010.)

Speciális ismeretek, szaktudás birtoklása, megszerzésének lehetőségei: Hiányos tájékozottságot tükröznek a felmérések arra vonatkozóan, hogy ki számít SNI-nek. A velük foglalkozóknak sokkal árnyaltabb ismereteik voltak a fogalomról, mint az ugyanebben az iskolában nem befogadóként dolgozó tanároknak. (Némethné és mtsai., 2008). A tantestületek nagy része ismeri a saját iskolája dokumentumait, de negyedrészüket bizonytalan a tartalmában. Kevesebb mint fele olvassa a szakértői véleményt, és abban nem igazodik ki rendesen. Az érintett tanárok alig olvasnak szakirodalmat, nem képzik magukat. (Beregi, 2010) Nagy buktatási arányok mutatkoznak, holott a gyermeknek megjáró, megítélhető kedvezményekkel kiküszöbölhető lenne az osztályismétlés (Füves, 2010).

SNI gyermekek társadalmi integrációja, jövőképe: A fogyatékosokkal nem érintkezők hajlamosak azt gondolni, hogy az SNI személyek társadalmi beilleszkedése jobb, ha integráltan nevelkedtek, de ezt a hozzájuk közel álló szülők, gyógypedagógusok nem igazolják. A sérült gyermeket nevelő szülők tagadták gyermekük marginális helyzetét az osztályközösségben (Fischer, 2009). Látássérült gyermekeket integráló budapesti osztály szociometriai felmérése viszont alátámasztja a fogyatékosok peremhelyzetre szorulását épek közösségében (Szemerei, 2005). A fenti állításokat húzza alá egy fővárosi középiskolai kollégium fogyatékosainak vizsgálati eredménye. A szegregációban tanulók nyitottabbak, önmagukért, a jogaikért jobban kiállók, a jövőt tekintve bizakodóbbak (Rohoska, 2014).

TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSOK BEFOGADÓI ATTITÚDJÉNEK EMPIRIKUS KUTATÁSA SOMOGY MEGYÉBEN

Kutatásom célja a befogadó iskolákban tanító pedagógusok attitűdjének vizsgálata arra vonatkozóan, hogy képes-e a mai többségi iskola eredményes oktató-nevelő munkát végezni. Eredményesség alatt azt értem, hogy nem sérül benne sem a SNI tanuló, sem a befogadó osztály, sem a pedagógus; a tanulók teljesítik a számukra előírt tantervi követelményeket, a gyermekek személyisége harmonikusan fejlődik, a pedagógus elégedett a szakmai munkájával, kompetensnek érzi magát a feladata ellátásában. Kutatásomban felhasználok Horváthné Moldvay Ilona által készített kérdőívet, és a legfontosabb vizsgálati szempontjait összevetem a saját mérési eredményeimmel (Horváthné, 2006a).

HIPOTÉZISEK

A többségi iskolák tükrözik a társadalom szemléletét a befogadás, elfogadás terén: igyekeznek megfelelni a törvényi előírásoknak, próbálják megteremteni a befogadás feltételeit, de nem tudnak élni sem a materiális, sem az immateriális javakkal és lehetőségekkel.

A többségi iskolák pedagógusai nem rendelkeznek elegendő ismeretanyaggal a SNI gyermekek tanításához.

A tárgykörben jobban képzett pedagógus sikeresebb oktató-nevelő munkát végezhetne, motiváltabb lenne az együttnevelésre, elégedettebb lenne helyzetével, ez pozitívan hatna az iskola megítélésére, az inklúziós folyamatokra.

A MINTA

A dolgozat kerete nem teszi lehetővé a reprezentatív mintaválasztást. A kiválasztott nyolc intézmény pedagógusainak becsült létszáma mintegy 280 fő. Horváthné mintájában hat iskola 200 pedagógusa szerepelt. Bár a minta előzetes kiválasztásakor szempont volt, hogy a két vizsgálat létszámában közelítsen egymáshoz, a vizsgálati módszer korlátai miatt csupán 42 kérdőív érkezett vissza. Az elért 170-180 munkatárs esetén ez 23,3%-os válaszadási jelent. A vizsgálat validitása részben érvényesül. Bár a kérdőív nagyban megegyezik, nem ugyanazt a pedagóguscsoportot vizsgálja, illetve az eltelt idő alatt óhatatlanul módosult, változott egynéhány fogalom jelentéstartalma. Ezért a számok csupán jelzés- és tendenciaértékűek. (I. táblázat)

I. táblázat: A minta megoszlása iskolánként

<i>Száma</i>	<i>Az iskola neve</i>	<i>Visszaküldött kérdőívek</i>	<i>%</i>	<i>Integrált oktatást végzett</i>
1	Általános Iskola	11	26,2%	igen
2	Két Tanítási Nyelvű Ált. Iskola	0	0%	-
3	Gyakorló Ált. Isk. és Gimn.	19	45,2%	nem (1 fő)
4	R. Ált. Isk. és Gimnázium	1	2,4 %	igen
5	Gimnázium	6	14,3 %	igen
6	Somogy megyei Tagiskola	0	0%	-
7	Somogy megyei Tagiskola 2	1	2,4 %	igen
8	Ált. és Művészeti Iskola	4	9,5 %	igen
Összesen:		42	100%	-
	Visszaküldött hat helyről	42	23,3%	-
	Visszaküldött nyolc helyről	42	15 %	-

A kiválasztott Somogy megyei iskolák mindegyike befogadó intézmény függetlenül attól, hogy rendszeres gyakorlat-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja, illetve milyen mértékben valósítják meg a befogadást. A megkérdezett pedagógusok közül egy személyen kívül mindenki foglalkozott már SNI tanulóval. Az 1. számú iskola a hagyományos osztálya mellett kis létszámú fejlesztő osztályt működtet. Ez az intézmény a városi „befogadó és megtartó” iskola. Szerepel a megkeresett iskolák között olyan is (2. sz.), amelynek van lehetősége a központi általános iskola tagintézményeként SNI tanulót fogadni, ám profilját tekintve alapvetően a város legtehetségesebb tanulóinak gyűjtőhelye. A falusi általános iskolák és a gimnáziumok elsősorban mozgás- és érzékszervi sérült tanulóknak tárnak kaput, de gyakori a különböző részképességgal küzdő diákok megjelenése.

AZ ADATGYÚJTÁS MÓDJA

A kérdőíves kikérdezés online formáját választottam, mely praktikus a jelenlegi lakóhelyem és a megkérdezettek közti nagy távolság leküzdésére, valamint gyors, pontos visszajuttatást tesz lehetővé. Hátránya, hogy az önkéntes, önkitöltős módszer miatt nehéz bejósolni a visszajuttatók számát. Kevés visszaküldő esetén jelentősen romlik az amúgy sem reprezentatív mintavétel. Igyekeztem felhasználni a szakmai kapcsolatrendszeremet a válaszadók elérése érdekében. Először az intézményvezetőkön keresztül, második körben segítőkész kollegák közreműködésével szólítottam meg az érintetteket. A kérdőívek kiküldésére a tanév lezárása és a nyári szabadságolások közötti időszakban került sor. Bár kis számban, de a két falusi iskolából (7., 8. sz.) érkezett vissza kitöltés az igazgatókon keresztül. A többi iskola esetén a személyesebb megkeresés vezetett eredményre. Ilyen módon végül a nyolc intézmény közül négyből nagyobb mennyiségű választ érkezett (1., 3., 5., 8. sz.), két esetben csak a közvetlenül megszólított személy (4., 7. sz.) töltötte ki az ívet, két iskolából (2., 6. sz.) pedig senki sem.

A VIZSGÁLATI ESZKÖZ

Az alkalmazott kérdőív Horváthné Moldvai Ilona (*Horváthné*, 2006a. 96–97. o.) által 2003-ban készített kérdőív módosított változata. Dolgozatom kutatási területe, szempontjai közel állnak a szerzőéhez. A szülőkre vonatkozó kérdéseket kivettem belőle, mert a szülők kutatása nem tartozik a vizsgálódási körömbé. Választásom fő oka a továbbkutatás lehetősége volt. Fontosnak tartottam vizsgálni azt, hogy közel tíz év elteltével mennyiben változott a pedagógusok befogadói attitűdje. Lényegesnek tartottam továbbá azt is, hogy megfelelő validitású kérdőívet adjak közre.

A kérdőív egy bemutatkozó, témafelvezető megszólítással indít, melyben a speciális szak kifejezésekben nem jártas pedagógusok miatt pontosítom, hogy mely területeket fedi le a vizsgálati területem. Ezt követően hét bemelegítő, tájékozódó jellegű kérdés következik, mely az illető munkahelyére, nemére, iskolai végzettségére, illetve a befogadással kapcsolatos előéletére vonatkozik. Ezek zárt, kiválasztós kérdések, nem igényel sok időt a bejelölésük. A befogadói attitűdre vonatkozó fő kérdéssor innét kezdődik. 23 db megállapítás követi egymást, amelyekkel kapcsolatos egyetértés egy-egy ötfokú, Likert-típusú skálán jelölhető.

A kérdéseket a hipotézisekhez rendelten három fő témacsoportra lehet osztani. Az első az *intézményi szint*, mely a törvényi szabályozásokat, ezek iskolai megvalósítását, a tantestület és igazgató együttneveléshez fűződő viszonyát vizsgálja. A második témakör a *pedagógus ismeretanyagára* vonatkozik. A pedagógusok előzetes speciális tudására, szakmai tapasztalataira, a SNI gyermekre vonatkozó ismeretekre, módszertani gyakorlatukra, a gyógypedagógusokkal kapcsolatos együttműködésre kérdez rá. Harmadik a *kompetenciaérzés* témaköre, mely azt vizsgálja, hogy milyennek látja a válaszadó az ép és sérült tanulók viszonyát, hogyan ítéli meg az egymásra kifejtett hatásukat, milyen fogyatékosági típusú gyermeket tolerálna munkája során, szívesen tanít-e integrált osztályban. A kérdések ezen túl öt dimenzió mentén jeleníthetők meg: szolidaritás; együttműködés; szakmai kompetencia, tájékozottság; elfogadás, előítélet-mentesség; szakmai nyitottság, megújulás. (Ez a felosztás szerepel az eredeti kérdőív elemzésénél). A kérdőív végén van mód arra, hogy nyílt kérdésben szabadon véleményt írjon a válaszadó.

AZ ADATOK ELEMZÉSE ÉS ÖSSZEVETÉSE KORÁBBI KUTATÁSOK ADATAIVAL

A kutatásom elemzését néhány olyan adat bemutatásával kezdem, amelyek lehetőséget nyújtanak a hivatkozott kérdőív alapadataival történő összevetésre, az eltelt tíz év alatt történt változások megfigyelésére. Horváthné maga is fontosnak tartotta vizsgálni, hogy mennyire változott a pedagóguspályán a *férfiak és a nők aránya*. „... az általános iskolai pedagógusok több, mint 80 %-a nő (Horváthné, 2006a. 83. o.). Bár a kérdőívemben nem volt kötelező a nemi hovatartozás bejelölése, mégis két kivétellel válaszoltak a kitöltők. Ha feltételezzük, hogy a választ megtagadók férfiak, akkor hozzávetőlegesen 14% a férfi, és 86% a nő. Ha a megtagadók nők, akkor pedig még tovább emelkedik az arányuk. Tíz év távlatában sajnos töretlen az elnöiesedés folyamata.

A megkérdezettek korára vonatkozó információk szerint Horváthné 2006-os felmérésében a megkérdezettek több mint 50%-a 20 évnél régebben van a szakmában, jelen vizsgálat idején 57%. Míg Horváthné örömmel konstatálja, hogy „feltehetően az elmúlt évek oktatáspolitikai döntései nyomán nagyobb számban jelentek meg a fiatalok is – 23,2 százalék.”, addig a jelen vizsgálatban kevesebb, mint 6 éve végzettk (4,8 százalék) és a 6–10 év közöttiek (11,9 százalék) összesen sem éri el a korábbi vizsgálatban részt vevő pályakezdekők arányát (Horváthné, 2006a. 83. o.).

Jelen vizsgálatban a 42 válaszadó közül 18 egyetemi, 12 főiskolai és 12 tanítói végzettséggel rendelkezik. Az iskolai végzettségnek nem csupán önmagában van jelentősége. A korábbi befogadói attitűdvizsgálatok rámutattak arra a szempontra, hogy „az iskolafokozatok között felfelé haladva egyre gyengülő befogadói attitűddel találkozunk” (Némethné, 2009. 113. o.). Ha figyelembe vesszük, hogy az egyetemi végzettséggel rendelkezők a megkérdezettek 42,9 %-a, azaz a válaszadók majdnem fele közülük kerül ki, akkor feltételezhetjük, hogy a kutatási eredmények reális képet mutatnak a befogadói attitűdről.

Míg tíz évvel ezelőtt bizonytalanok voltak a válaszadók abban, hogy az intézményük befogadó iskola-e, addig jelenleg minden egyes megkérdezett tisztában van az *iskolája befogadói státuszával*, sőt közülük csupán egy személy nem találkozott SNI tanulóval az általa tanítottak között.

Az előzetes speciális tudásra vonatkozó kérdés szintén pozitívabb képet fest, mint a korábbi felmérésekben. Horváthné vizsgálatában a megkérdezettek 2/3-a állította, hogy nincs előzetes ismerete a tárgykorben. Jelenleg a megkérdezettek közel fele válaszolt így. Ha végzettség szerint vizsgáljuk ezt a kérdést, akkor megállapíthatjuk, hogy a tanítók 75%-a, a tanárok 41,6%-a, és az egyetemi végzettségűek 33,3%-a rendelkezik ilyen jellegű ismerettel. A dolgozat korábbi fejezetében (A speciális kompetenciák megszerzésének lehetőségei a hazai pedagógusképzésben) kirajzolódott, hogy 2015-ben mennyire esetleges és intézményfüggő, hogy mely végzős hallgató rendelkezik sajátos nevelési igényre vonatkozó ismerettel. Ha a képzők valamennyien fontosnak tartanák a speciális ismeretek nyújtását és elsajátíttatását, ha lenne ezen a területen egységes képzési tematika, akkor a pedagógusok sokkal felkészültebben állhatnának a befogadói helyzetek elé.

INTÉZMÉNYI SZINT

A többségi iskolák tükrözik a társadalom szemléletét a befogadás, elfogadás terén: igyekeznek megfelelni a törvényi előírásoknak, próbálják megteremteni a befogadás feltételeit, de nem tudnak élni sem a materiális, sem az immateriális javakkal és lehetőségekkel.

Az első hipotézis eleje, mely szerint a többségi iskolák igyekeznek megfelelni a *törvényi előírásoknak*, és megpróbálják megteremteni a *befogadás feltételeit*, a kutatás során beigazolódott. A kérdőív bevezető kérdései közül az integrációra vonatkozóra mindenki határozott igennel felelt. Vannak integrált tanulók az iskolájukban, és egy kivétellel valahányan tanítottak már sajátos nevelési igényű gyermeket az osztályukban. A mintavétel bemutatásánál beigazolódott, hogy a megkérdezettek közül minden egyes iskola befogadó, vagyis az alapító okiratában szerepel a különféle SNI tanulók integrálási lehetősége. A törvényi szabályozással kapcsolatos kérdés 3,76 átlagpontot kapott, 4-es mediánnal. Az épek és sérültek osztályon belüli arányának szabályozása hasonlóan magas, 3,92 átlagpontot ért el. A *pedagógusok a törvényi hátteret zömmel elfogadják, és többé-kevésbé azonosulnak vele*.

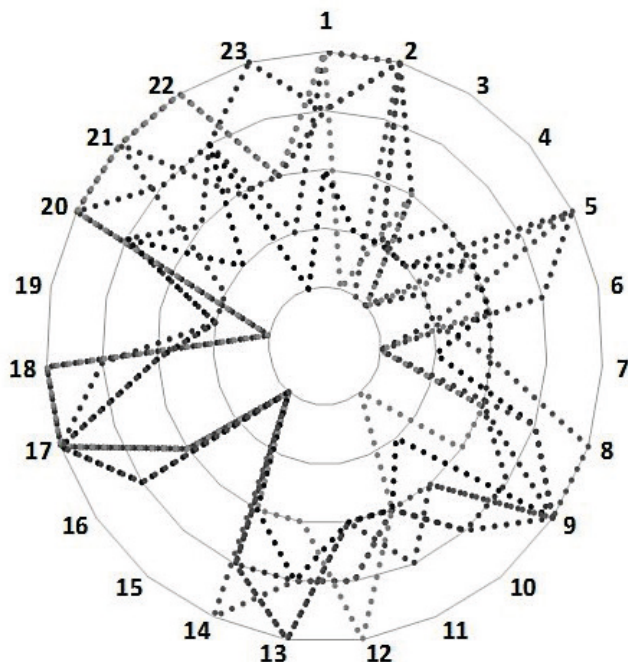
A törvény által előírt és a szakértői véleményekben feltüntetett egyéb feltételek biztosítása már intézményfüggő. Hogy tudnak-e szakembert, speciális eszközöket biztosítani és milyen mértékben, az a helyi adottságok függvénye. A kérdőívben nem szerepel tárgyi feltételekre vonatkozó konkrét kérdés, így általánosabb oldalról tudom a dolgot elemezni. A válaszadók arra a kérdésre, hogy megteremthetők-e a feltételek az iskolájukban, az előzőeknél alacsonyabb szórású (0,8) válaszokat adtak, hasonló átlaggal (3,8). Vagyis elég egyöntetű volt a megítélés abban, hogy a saját intézményük lehetőségeit nagyjából megfelelőnek tartják a befogadáshoz.

Arra vonatkozóan, hogy népszerű-e az iskola az integráció miatt, már sokkal vegyesebb válaszok születtek. A 3,3 átlagú, -0,29 ferdeségű egyetértés jelzi, hogy bár a pedagógusok értik, belátják a befogadási kötelezettséget, látják a lehetőséget benne, mégis úgy ítélik meg, hogy a gyakorlatban mégsem működethető elég hatékonyan az együttnevelés. Nem nő az iskola népszerűsége, ami napi konfliktusokban mutatkozhat meg, és több területen visszavetheti az intézmény jövőképét.

A tantestület integrációs attitűdje 3 átlaggal, 1,06 szórás mellett az iskolai népszerűségénél is rosszabb képet mutat. A nevelőtestület befogadói szándékával kapcsolatban kirajzolódik, hogy meglehetősen szubjektív, hogy az adott pedagógus miként vélekedik a tantestülete és az igazgatója befogadási szándékáról. A saját attitűdje nagymértékben befolyásolja mások megítélését. Az igazgató szándékát (Az igazgatóm támogatná/támogatja az integrált nevelést.) elég egységesen magasnak tartják: 4,3 átlag, 5-ös medián, magas értékű ferdeséggel. Ez az eredmény azt jelzi, hogy magas vezetői befogadási kedvet feltételeznek a munkatársak, sokkal magasabbat, mint amit a saját nevelőtestületi szándékukkal kapcsolatban jeleztek. Ez az attitűdbeli különbség okozhatja a hipotézis második felében található feltételezést: az intézmények *nem tudnak élni sem a materiális, sem az immateriális javakkal és lehetőségekkel*. A leginkább ellentmondó kérdések között szereplő szakmai nyitottság, elfogadás, előítélet-mentesség, tájékozottság terén éles szemléletbeli különbségek vannak a pedagógusok körében. Ilyen körülmények között nehezen képzelhető el, hogy az iskolák egységesen, egy akarattal támogassák az együttnevelést, amely részükről nagy plusz munkát jelent. Ha az *intézmények attitűdjét*, átlagértékeit vesszük számba, akkor elmondható, hogy jobb, mint a tíz évvel ezelőtt készített felmérés idején. Az akkori minimumátlag 2,43 volt, jelenleg 3,31.

Az I. ábrán a legkisebb átlagponttal rendelkező (5. sz.) iskola pókhálódiaagramja szerepel, melyről leolvasható, hogy bár több magas pontszám érkezett elsősorban a válaszadóktól ($n = 6$),

de a centrum felé besűrűsödnek a válaszpontok, azaz jóval több a semleges és az alacsonyabb pontszámú válaszok száma. A befogadói kedv növekedett, de a 3,68-dal (8. sz. iskola) el is éri a csúcspontot. Megállapítható, hogy van még tartalék az intézményi attitűdben.



I. ábra: A legkevesebb átlagpontot elért, 5. sz. iskola pókhálódiaگرامja

A hipotézis második fele csak részben igazolt. Hiszen a különböző intézmények a saját tárgyi és személyi feltételeikhez igazodva a lehetőségeik és elképzeléseik szerinti mértékben ugyan működtetik az integrációt, de a gyakorlatuk sikeressége eléggé egyénre szabott. Bizonyos esetekben működőképes, máskor pedig nem.

A PEDAGÓGUSOK SNI-VEL KAPCSOLATOS ISMERETEI

A többségi iskolák pedagógusai nem rendelkeznek elegendő ismeretanyaggal a SNI gyermekek tanításához.

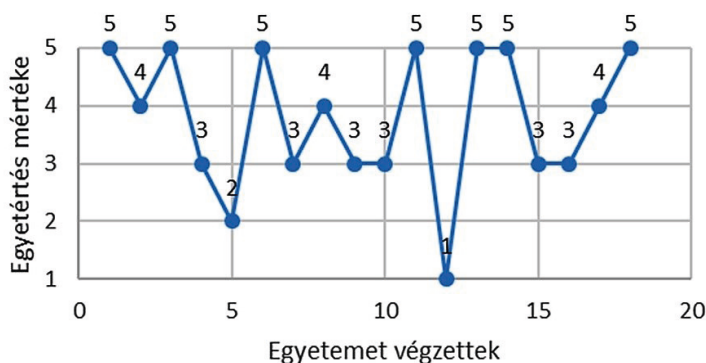
A második hipotézis részben igazolódott be a kutatás során. Nem igazolható a hipotézis, mert a többségi iskolák rendelkeznek bizonyos ismeretanyaggal. Van tudásuk, tapasztalatuk arról, hogy bizonyos területen kiemelkedő képességekkel rendelkezhetnek a SNI tanulók. Ez az állítás a második a legegységesebb válaszok sorában (szórás = 0,56). A differenciált értékelést nemhogy ismerik, de a legtöbben alkalmazzák a hétköznapi munka során. Ugyanide sorolható az együttműködési szándék a szakemberekkel, mely harmadik a sorban, hiszen ez

is egyfajta ismeretet, tapasztalatot jelez. A speciális szakemberek szakmai tudása, elméleti és gyakorlati ismeretei igazolódtak be a többségi pedagógusok számára, amit hasznosnak tartának követni, velük együtt tevékenykedve, közösen a rászoruló tanulók javára.

A hipotézis beigazolódt, hiszen a legkevésbé egységes válaszok listáján a SNI tanulókra vonatkozó ismeret és tapasztalat mértéke az 5. helyre került 1,152-es szórással. A válaszadás tanúsága szerint a 3,19 átlagú válaszok között volt 1-5-ig minden pontérték. Vannak, akik elégségesnek tartják az ismereteiket, vannak, akik nem gondolnak róla semmit, mások pedig kifejezetten kevésnek ítélik meg a sikeres pedagógiai munka ellátásához. A „Nem tartom szükségesnek, hogy módszertani segítséget kapjunk az ilyen tanulók neveléséhez, oktatásához.” kijelentésre adott egyértelmű tagadó válaszok, melyek az egységességi listán az első helyen szerepelnek, igazolják, hogy a *nem elegendő ismeret pótlására igénylik a módszertani segítséget* a pedagógusok. Az összes megkérdezett 0,39 szórással, azaz szinte egyöntetűen tagadta az állítást, messze az átlag feletti (13,3) csúcossággal.

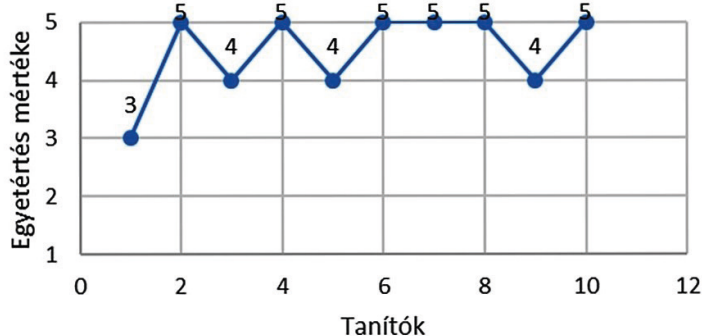
A megkérdezettek közül 57% maximálisan igényli a közös szakmai munkát, 31% támogatja, 11% pedig nem veti el. Összecseng ez az eredmény Némethné kutatása során szerzett tapasztalataival: „A tanórai problémák megoldását még mindig főként külső segítőtől (fenntartó, intézményvezető, gyógypedagógus) várjuk” (Némethné, 2009. 115. o.). Horváthné hipotéziseiben a pedagógusok integrációval kapcsolatos bizonytalanságai között harmadikként megjelöli az együttműködést. (Horváthné, 2006a. 82. o.) Úgy tűnik, hogy ez a tényező pozitív irányban változott az évek során. Vélhetően az integráció elterjedésével egyre több szakmai kapcsolat alakult és épült a többségi és a speciális pedagógia között, így egyre több jó tapasztalat erősítette a közös munka iránti igényt.

Ahhoz képest, hogy szinte mindenki nagy szükségét érzi a külső segítségnek, az aktív tanulási kedvet nem támasztják alá a válaszok. (Szívesen részt vennék olyan továbbképzésen, ahol bővíthetném módszertani ismereteimet e témában.) A válaszok átlagértéke nem kevés (4,19), mégis akadnak olyanok, akik kifejezetten elutasítóak, többen pedig semlegesek a továbbképzésekkel kapcsolatban. A 2. ábra az egyetemi végzettségűek tanulási kedvét mutatja.



2. ábra: Továbbképzési szándék egyetemet végzettek esetén

A tanítók közül egy semleges választ leszámítva mindenki szívesen képezi magát (3. ábra).



3. ábra: Továbbképzési szándék tanítók esetén

A fentiek kissé jobb képet mutatnak Némethné Tóth Ágnes 2009-es nyugat-dunántúli attitűdvizsgálatának megállapításánál: „A vizsgálatban részvevő kollegák hiányolják (...) a célzott szakmai továbbképzéseket. Ugyanakkor a megkérdezetteknek csak töredéke venne részt szívesen ezeken a tanfolyamokon.” (Némethné, 2009, 114. o.)

KOMPETENCIAÉRZÉS

A tárgykörben jobban képzett pedagógus sikeresebb oktató-nevelő munkát végezhetne, motiváltabb lenne az együttnevelésre, elégedettebb lenne helyzetével, ez pozitívan hatna az iskola megítélésére, az inklúziós folyamatokra.

A harmadik hipotézis igazolásához külön tartalmi csoportokban kezelem a kérdéseket. Az általam kompetenciaérzéként definiált állítások gyakoriságuk szerint a 2. számú táblázatban található. (A vastagon keretezett sor az átlagnál rosszabb, a vékony keretezésűek az átlagos, a keret nélküli mezők pedig az átlag feletti területeket jelzik.)

2. táblázat: Kompetenciaérzéshez tartozó tartalmi csoportok

<i>Tartalmi csoport</i>	<i>Kérdés</i>	<i>Összes válaszadó</i>	<i>Tanítók</i>
szolidaritás	1.	átlag=3,9, egyetértés mért.=1-5	átlag=3,7 egyetértés mért.=3-5
	14.	átlag=4,11, egyetértés mért.=1-5	átlag=4,1 egyetértés mért.=2-5
	19.	átlag=2,11, egyetértés mért.=1-5	átlag=2,3 egyetértés mért.=1-5
	22.	átlag=4,47, egyetértés mért.=3-5	átlag=4,3 egyetértés mért.=3-5
elfogadás	3..	átlag=2,02, szórás=1,15 egyetértés mért.=1-5	átlag=1,9 egyetértés mért.=1-3
	7.	átlag=2,69, szórás=1,45 egyetértés mért.=1-5	átlag=3,2 egyetértés mért.=1-5
	12.	átlag=3,71, szórás=0,99 egyetértés mért.=1-5	átlag=3,4 egyetértés mért.=1-5
együttműködés	18.	átlag=4,3, egyetértés mért.=3-5	átlag=4,3 egyetértés mért.=3-5
	10.	átlag=2,66, egyetértés mért.=1-5	átlag=2,1 egyetértés mért.=1-4
	4.	átlag=2,19, egyetértés mért.=1-4	átlag=2,2 egyetértés mért.=1-3
szakm. tájékozotts. megújulás			

A hipotézist azzal az összehasonlítással lehetséges igazolni, hogy az összes válaszadó átlagos véleményét összehasonlítom azoknak a válaszadóknak a véleményével, akik rendelkeznek speciális ismeretekkel. Miután a legtöbb ismerettel a tanítók rendelkeznek, ezért az ő adataikat állítom párhuzamba az összes átlagvéleménnyel. A 2. táblázat adatait vizsgálva megállapítható, hogy a tanítók egyetlen kérdésre adtak kicsit kevesebb pontszámot az átlagnál. A fogyatékos gyermekek épekre gyakorolt hatásában rosszabb tapasztalataik vannak a felsőbb évfolyamokon tanító kollegáiknál. Lehetséges, hogy ennek oka, hogy az igazán problémás tanulók a felső tagozatig már el sem jutnak, mert időközben áthelyezték őket speciális iskolába. Jobb vélekedések mutatkoznak a másik négy kategóriában. Nem érkezett tagadó válasz az integrációra (Fontosnak tartom, hogy az ép gyermekek sérült társaikkal együtt nevelkedjenek.), illetve arra a kérdésre, hogy a sérült gyermek segíti-e az épek szociális érzékenységének és empátiájának kialakítását. A tanítók számára kevésbé okoz gondot a többféle fogyatékoshoz alkalmazkodás, rugalmasabban meg tudják oldani ezeket a feladathelyzeteket. Míg a korábbi vizsgálat megkérdezettjeinek az 1/3 része a külön nevelést preferálta, ma a válaszadók 7,2%-a ért egyet a szegregációval. Az 1/3 rész semlegesén foglalt állást. Közel 60% elutasítja a külön nevelés gondolatát, egyben igenli az integrációt.

Egy tanító sem utasította el azt a lehetőséget, hogy a SNI gyermek együtt kiránduljon az osztállyal. Az egyik legkritikusabb állításban (Nem ró aránytalan terhet a pedagógusra, ha osztályában van ilyen tanuló.) is megengedőbb álláspontot képviselnek. A többséggel ellentétben közöttük nem szerepel olyan válaszadó, aki aránytalanul nehéz tehernek érezné az együttnevelést. Igazolható tehát a hipotézis harmadik része is, mely azt feltételezi, hogy a job-

ban képzett pedagógus *sikeresebb oktató-nevelő munkát végezhetne, kompetensebbnek érezné magát az együttnevelésben.*

Összességében megállapítható, hogy az intézmények ismerik a törvényi rendelkezéseket. Az együttnevelés feltételeit mindenütt próbálják megteremteni, de hely- és lehetőségfüggő, hogy ez miként valósul meg. A pedagógusok nagyjából azonosulnak az együttnevelés eszméjével, de úgy érzik, hogy túl nagy terhet ró rájuk a hétköznapi munkájuk során. A sikertelen integrációs gyakorlat az iskolák népszerűségét is csökkenti. A pedagógusok rendelkeznek bizonyos speciális ismerettel, amelyet kisebb mértékben a felsőoktatásban, nagyrészt a továbbképzéseken sajátítanak el, de ezt nem tartják elegendőnek a különféle sérült tanulók neveléséhez. További módszertani segítséget igényelnének szakemberektől, akikkel szívesen együtt is dolgoznának. A nagy többség hajlandó lenne képezni magát annak érdekében, hogy eredményesebb nevelő-oktató munkát végezhesen a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése során. A kutatás során beigazolódott a feltételezésem, hogy a több speciális ismerettel rendelkező pedagógus magasabb befogadói attitűddel rendelkezik.

KONKLÚZIÓ

A kutatás célja, mely a befogadó iskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgálta arra vonatkozóan, hogy képes-e a mai többségi iskola eredményes oktató-nevelő munkát végezni, megvalósult. A felmérésben részt vevő Somogy megyei szűk minta által nyújtott mérési eredmények korreláltak a korábbi vizsgálatok eredményeivel (néhány korábbi attitűdvizsgálat). Horváthné tíz évvel ezelőtt végzett felmérési mutatói fő vonalaiban visszaköszöttek a mostani kutatás során. Annyiban javultak csupán, amennyiben az eltelt időszak alatt bekövetkezett jogszabályi módosítások, szűk anyagi lehetőségek, a szakmai tapasztalatok bővülése, a társadalmi szemlélet változása ezt lehetővé tették.

Feltételezésem, hogy a társadalmi szemlélet leképeződik az élet minden területén, így az oktató-nevelő munkában is. Számomra szimbólum értékű a ház falába vezető rámpa és a vakok vezetőszávjára épített oszlop. Úton-útfélen találkozunk ilyen torz kivitelezéssel, de tudjuk, hogy az akadálymentesítési munkák közt találunk igazán frappáns és esztétikus megoldásokat, melyek nemcsak a fogyatékosok, de az épek számára is hasznosak. Ha sikeresen és elégedetten tanító pedagógusokat, kiegyensúlyozottan fejlődő befogadó osztályközösségeket látunk, annak hátterében minden esetben sokrétű módszertani ismeret, szakmai igényesség áll. Van befogadási szándék, megújulási vágy a pedagógusokban. Ha a tanárképzés biztosítaná a speciális ismeretek megszerzésének lehetőségét, ha átgondolt, célirányos továbbképzéseken vehetnének részt a kollégák, ha a módszertani ajánlások túlnőnének a jogszabályi kereteken, és a szükséges anyagi kondíciók rendelkezésre állnának a gyakorlati megvalósításhoz, akkor lenne esély arra, hogy a befogadást ne aránytalan teherként, hanem szép szakmai kihívásként éljük meg a többségi pedagógusok.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. (2012) In: *Oktatási és Kulturális Közlöny*. 2012. 3399.
- Apor Vilmos Katolikus Főiskola, *Tanító alapszak* (2015) <http://www.avkf.hu/tanito-alapszak>
Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 16:22
- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei. In: *Magyar Közlöny*, 2012. 132. sz. EMMI rendelet, 32/2012 (X.8.) 22446–22448.
- Bánfalvy Csaba (2008): A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–43.
- Benczéné Csorba Margit, Csíkvárné Takács Anikó, Rádicsné Táskai Erzsébet és Kovács Attila (2007): *Integrációs módszertani kézikönyv*. Bárczi Gusztáv Módszertani Központ és Nevelési Tanácsadó, Kaposvár.
- Beregi Judit (2010): Sajátos nevelési igény, sajátos pedagógia. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2010. 2. sz. 29–35.
- Csányi Yvonne (2004): Integrációs párhuzamok és eltérések egy holland–magyar projekt kapcsán. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2004. 2. sz. 116–120.
- Darvas Csilla – Juhász Viktor (2014): A pedagógiai asszisztensekről. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2014. 1. sz. 31.
- ELTE, *A pedagógiai alapképzés tanterve (2011)* https://tanulmanyi.pk.elte.hu/sites/tanulmanyi.pk.elte.hu/files/dokumentumok/tanulmanyi_PPK/BA_pedagogia_nappali_2011.pdf Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 16:18
- Eszterházy Károly Főiskola, Eger, *Képzéseink* (2014) <http://nevtud.ektf.hu/erdekloknek.htm>
Hozzáférés ideje: 2015. május 15. 19:41
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009. 4. sz. 254–268.
- Füves Sándorné (2010): A sajátos nevelési igényű gyermekek helyzete Győr nevelési, nevelési-oktatási intézményeiben. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2010. 3. sz. 225–236.
- Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, *Speciális programok* (2014) http://www.pk.gff-szarvas.hu/images/ba/tan/ovo_tan_specprogramok2013.pdf Hozzáférés ideje: 2015. május 15. 20:34
- Györkéné Mölcs Mária (2009): Útban az inklúzió felé. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2009. 3. sz. 38–43.
- Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye: Alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM Hozzáférés ideje: 2015. május 16. 10:32
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. In: *Iskolakultúra*, 2006. 10. sz. 81–97. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2006/10/2006-10.pdf> Hozzáférés ideje: 2015. augusztus 28.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Nevelőtestületi attitűdvizsgálat az integrált neveléssel kapcsolatban. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2006. 3-4. sz. 54–60.
- Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára. Oktatási segédanyag*. (2009) Aktualizált kiadás, Budapest.
- Károlyi Gáspár Református Egyetem, A tanárképzés általános követelményei (2013) http://www.kre.hu/laura/index.php/egyetem-kepzesi-programja/cat_view/297-egyetem-kepzesi

- programja/302-boelcseszettudomanyi-kar/342-osztatlan-kepzes/359-magyartanar-osztatlan-kepzes Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 16:26
- Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. (2012) In: *Oktatási és Kulturális Közlöny*, 2012. IV. évf. 22. sz. 3396–3399.
- Némethné Tóth Ágnes, Golecz Andrea, Györkéné Mölcs Mária, Tóth Katalin, Tulok Szilvia és Tüske Adél (2008): Inklúzió – ahogy mi csináljuk. *Fejlesztő pedagógia*, 2008. 3. sz. 17–31.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. In: *Magyar Pedagógia*, 2009. 109. évf. 2. sz. 105–120.
- N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Pápai Nyomda Kft. Pápa.
- NYME, Tanító alapképzési szak (2013) <http://sek.nyme.hu/tmk/tnti/ta/default.aspx> Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 16:02
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012. 4. sz. 295–304.
- Papp Gabriella, Perlusz Andrea, Schiffer Csilla, Szekeres Ágota és Takács István (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012. 2. sz. 170–187.
- Péter Ilona (2006): Diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás tanulók tanórán kívüli tanulást segítő programja. In: M. Tamás Márta (szerk.) *Integráció és inklúzió*. Trefort Kiadó, Budapest. 307–312.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Rohoska Gábor (2014): Sajátos nevelési igényű kollégista középiskolások integrációjának megvalósulása. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2014. 2. sz. 123–137.
- Somorjai Ágnes (2005): *Súlyos fokban látássérültek integrált oktatásának helyzete. A befogadó iskolák pedagógusainak attitűd-vizsgálata*. Szakdolgozat. Témavezető tanár: Dérczyné Somogyi Veronika, Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Budapest. 7.
- Somorjai Ágnes (2008): Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 77–112.
- Speciális oktatás Európában*. Tematikus publikáció (2003) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> Hozzáférés ideje: 2015. május 14. 15:43
- Szakleírás, tanítói alapszak (2015) http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=97&kepzes=B Hozzáférés ideje: 2015. május 15. 15:49
- Szemerei Éva (2005): *Látássérült gyermekeket integráló osztály szociometriai felmérése*. Szakdolgozat. Témavezető tanár: Szekeres Ágota, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest.
- Testnevelési Egyetem (2014) <http://tf.hu/hallgatoink/intezetek-tanszekek/testnevel-es-elmelet-es-pedagogia-tanszek/oktatott-tantargyak/> Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 15:54
- Törvényi szabályozók az együttnevelés szolgálatában* (2015) <http://fejlesztok.hu/torvenyek/429-torvenyi-szabalyozok-az-egyuttnevel-es-szolgalataban.html> Hozzáférés ideje: 2015. május 17. 16:52

Törvények és rendeletek

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (Kt.)
EMMI rendelet, 32/2012 (X.)22446-

11 | A beszédhiba és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálata

Kornné Szaller Judit

I. BEVEZETÉS

A tanulmány témája korunk egyik sarkalatos problémája, az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek beszédhibáinak vizsgálata, illetve ennek okai. Logopédusként nap mint nap szembesülök azzal a problémával, hogy az 5–7 éves gyermekek körében egyre növekvő számban tapasztalható beszédhiba. Munkatapasztalatom során számos ismeretanyagot gyűjtöttem össze az iskolaérettséggel kapcsolatban. Óvónői szakközépiskolai, majd tanító és gyógypedagógus-logopédus végzettség birtokában logopédusként azt tapasztalom, hogy évről évre nő egyrészt a beszédhibás kisgyermekek száma, emellett társuló tünetként egyre gyakrabban észlelhető a beszéd megértésének-észlelésének zavaraira utaló tünetek száma is. Okozati tényezőként felmerült sok esetben a modern kor vívmányainak használata, televízió, laptop, tablet, ipad, ami már a gyermekek mindennapjaiba beépült. A képianyag-feldolgozás, amely a vizuális memória területén még hasznos is lehet, gyakran sajnos a verbális memória rovására válik. Hova vezet az élőbeszéd csökkent tendenciája, a mese, a vers, a mondóka elhanyagolása, emellett az akár túlzó infokommunikációs eszközök megjelenése a gyermekek beszédfejlődésében? A modern kor z generációjára hogyan hat a fejlett technika, szabad-e ezt korlátok nélkül üzni? Számos kérdés felmerült bennem a témával kapcsolatban, jelen írásomban a nagycsoportos óvodás és az első osztályos kisiskolás gyermekek beszédvizsgálatának szűrésével, a beszédhibák gyakoriságával és az infokommunikációs eszközök gyakorlatával foglalkozom.

II. CÉLKITÚZÉS

Jelen tanulmány témájaként az óvodás nagycsoportos és a kisiskolás első osztályos gyermekek artikulációs szűrését választottam, amit összevetek a szülők által „elmondott”

infokommunikációs szokásrendszerrel. Napjainkban egyre növekvő számban találkozunk beszédhibás kisgyermekkel, és ezen belül is a súlyosabb, ún. univerzális, általános pösze gyermekekkel, akinek 10-12 vagy ennél több hang helyes ejtése problémás. Vajon mitől van évről évre több olyan gyermek, akinek 5 éves korra sem tisztul ki a beszéde? Magam is szembesültem azzal a ténnyel, hogy az óvodás, kisiskolás gyermekek döntő része szabadidejében valamiféle elektronikai eszköz bűvöletében él. Legyen az televízió, a táblagép, a számítógép, az okostelefon. Célom bemutatni e két terület: a beszédhiba és az infokommunikációs eszközök kapcsolatát.

III. HIPOTÉZISEK

Vizsgálat I.

Feltételezem, hogy az óvodások körében nagyszámú beszédhibás gyermeket találok.

Feltételezem, hogy a fiúk száma mind az óvodások, mind az első osztályos gyermekek vizsgálatánál magasabb lesz a lányokénál.

Feltételezem, hogy mindkét tanévben magas lesz a súlyos beszédhibás gyermekek száma óvodáskorban.

Vizsgálat II.

Sugárné Kádár már az 1980-as években kimutatta, hogy a 3–10 éves gyermekek napi 1-2,5 órát töltenek TV nézéssel (Sugárné 1984). Erre alapozva feltételezem, hogy napjainkban a legtöbb óvodás gyermek rendszeresen használ, néz valamiféle infokommunikációs eszközt.

Tari említi, hogy a modern kor gyermekeinek mindennapjaiba beleszótta magát a televízió, a virtuális világ (Tari, 2012.). Ez alapján feltételezem, hogy az óvodáskorúak játék- és egyéb tevékenységét gyakran kíséri háttérzaj, televízió, valamint maga a játéktevékenység is képernyőhöz kötött.

Büki 2009-ben kimutatta, hogy a televízió által a gyermek fantáziavilága egyre sivárabbá válik. Ez magával vonja a szókincs elszegényesedését, a kifejezőképesség gyengülését, megnehezíti a mindennapi kommunikációt is. Ez alapján feltételezem, hogy a digitális világ túlzott és korai jelenléte hatással van a beszédhibás kisgyermekek számának emelkedésére a beszédelsajátítási folyamat szakaszában (Büki 2009).

IV. AZ ANYANYELV-ELSAJÁTÍTÁS FOLYAMATÁNAK ÉS A BESZÉDHIBÁK MEGHATÁROZÁSÁNAK MODERN ELMÉLETEI

„A kommunikációs keret az anyanyelv-sajátítás folyamatában olyan verbális és preverbális megnyilvánulások sora, amelyek elsősorban a gyermekkel való kapcsolatfelvétel szándékával bírnak, azaz a feléje forduló, megértést és megértetést segítő stratégiai eljárások (un. baby-talk). (...) A nyelvi, nyelvhasználati tudás szorosan összefügg egy társadalmi, szociális kerettel: „A szocializáció részben a nyelv, a nyelvhasználati szabályok elsajátítása útján megy végbe”. Az út a nyelvhez tehát – az út a világhoz is egyben” (Kátainé, 1999).

A nyelvsajátítás születéskor kezdődik. A csecsemő hangjelzései a beszédet készítik elő. A megszületés utáni időszak hangjelenségei előkészítik az artikulációs mozgásokat, a beszéd-produkciót, valamint tájékoztató jellegűek a környezet felé a gyermek fiziológiás és pszichés állapotáról. Az első szavak megjelenése előtt a gyermekek képesek a szavak felismerésére. Egyéves kor körül már globálisan értik a beszédet, amelyben még fontos a beszédhelyzet és a mimika. Másfél éves kor körül kezdődik a szóelsajátítás folyamata, ekkor a gyermek elkezd összekapcsolni a szavakat kétszavas közlésekké. A szótanulás szoros kapcsolatban áll a szintaktikai fejlődéssel. Kezdetben beszédértés-vezérelt feldolgozás történik, majd a beszédészlelés finomodik, és kezd kialakulni a hierarchikus beszédfeldolgozás. A kéttagú közlést felváltja a távirati stílusú beszéd. Fontos ebben a szakaszban a fonológiai műveletek elsajátítása. A gyermek közléseinek terjedelme növekszik, kezd kialakulni a fejlettebb grammatikai stratégia, növekszik a szókincs, dialógusok jönnek létre. A beszédészlelés egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodik, a beszédmegértésben hierarchikus és párhuzamos folyamatok érvényesülnek. A nyelvi tudatosság eléri azt a szintet, hogy az írott anyanyelv elsajátítása lehetővé váljék (Gósy, 2007).

„Minden újszülött nyelvi képességekkel jön világra. [...] A gyerekek már születésükkor fel vannak vértvezve ezekkel a képességekkel” (Pinker, 1999. 262). A szülői nyelvhasználat különféle célokat szolgál az egyes életkorokban. Kezdetben a kisbaba figyelmének felkeltése és ébren tartása a cél, vagyis a kommunikációs kapcsolat megteremtése, és hasonló kapcsolat kezdeményezésére való igény felkeltése a babában. 1 éves korban, amikor a gyermek beszélni kezd, a szülői stratégia megváltozik. Domináns lesz a nyelvtanári szerep, vagyis a nyelv szabályait és építőelemeit tartalmazó nyelvi mintát nyújt a szülő. Ahogy fejlődik a gyermek idegrendszere, úgy tud egyre finomabb elemzéseket végezni a mintát szolgáló nyelvben. „Ugyanazt az inputot »más füllek« hallgatja, azaz más információt vételez belőle, így teszi teljessé az input révén formálódó nyelvtudását. Persze az input sem marad ugyanaz, hiszen a gyerek változó igényeihez igazodva maga is szakadatlanul változik. A szülő és a gyerek között zajló interakció pedig egyre kevésbé szolgál közvetlenül pragmatikai célokat, ehelyett egyre inkább az információra irányul” (Koós, 2010. 121).

A beszédészlelés zavarai a hallási bemenettel szoros összefüggésben vannak. Az észlelés és képzés számára fontos visszacsatolás zavarai meghatározó tényezőt jelentenek a beszéd-észlelési és beszédképzési problémák kialakulásában (Csépe, 2006.).

A beszédészlelés folyamatában a beszédhanghallás szerepe az akusztikai, fonetikai és fonológiai szinten jelentős. Az itt fellépő zavarok minél kisebbek és minél kevesebb szintet érintenek, annál valószínűbb, hogy rejtve maradnak. Ezek a zavarok a felsőbb szintek működésére is kihatnak (Fazekasné, 2006).

„A beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjének működése hatással van az artikulációra, a szókincs alakulására és a grammatikai struktúrák fejlődésére. A gyermek az egyes hangokat többnyire nem izoláltan, hanem hangkörnyezetben hallja, s emiatt különböző torzítások, hasonulások és módosulások fordulhatnak elő, amelyek a megértést nehezíthetik, vagy félrevezethetik. A beszédértés zavarai miatt a szavak, mondatok jelentéstartalmának értelmezése hézagos lesz. Következmenyképpen az érintettek a kérdésekre inadekvát válaszokat adnak, utasításokat félreértenek (vagy nem értenek), szeretik és alkalmazzák a vizuális és motoros megerősítéseket, nem vagy csak rövid ideig köti le őket a mese, nem tudják visszamondani a hallottakat, sokáig és pontatlanul tanulnak verseket, beszédhelyzetekben figyelmetlennek tűnnek. Nehezen differenciálják a folyamatos beszéd olyan tulajdonságait, mint halkabb-hangosabb, magasabb-mélyebb, gyorsabb-lassabb, rövidebb-hosszabb hangejtések. A hasonló hangsorok ellenére eltérő jelentésű szavakat azonos tartalmúnak értelmeznek, és a többjelentésű szavakat korlátozottan értik meg. A beszédprodukció értelmezésén túl az olvasás folyamatában is ugyanilyen akadályokat okoz az olvasott szó megértése” (Fazekasné, 2006. 21).

V. ANYAG ÉS MÓDSZER: ARTIKULÁCIÓS VIZSGÁLAT

Az artikulációs vizsgálatot a Logopédiai vizsgálatok kézikönyve által kiadott „Az artikuláció vizsgálata” (Juhász, 2007) melléklet alapján végeztem. E vizsgálólap izolált ejtésben, szó eleji, szó végi, szó közbeni, valamint mássalhangzó-torlódásban vizsgálja a beszédhangokat. A vizsgálatot egyénileg végeztem az 5. életévet betöltött, nagycsoportos óvodás korosztályon, valamint az első osztályos tanulókon. Két év mérési adatait vettem alapul: a 2014/15 és a 2015/16-os tanév méréseit.

A két tanév mérésének összehasonlítása, majd a *mért adatok összesítése*: Óvodások előző tanévben mért adatai: 105 gyermekből 48 beszédhibás; az idei évben: 96 gyermekből 51 gyermek. (1. ábra)

A vizsgálatból kitűnik, hogy az óvodás nagycsoportosok fele beszédhibás. Azért is érdekes ez az adat, mert az ún. funkcionális, élettani pöszesség 4-5 éves korig jellemző, tehát a gyermekek döntő részénél, normál beszédfejlődés során spontán módon ki kellene javulnia. A vizsgálat azonban tisztán mutatja, hogy nagy számban ez a spontán javulás nem valósul meg. Óvodáskorú (5. életévet augusztus 31-ig betöltött) gyermekek száma: 201 gyermek; ebből beszédhibás: 99 gyermek. 2014/15 és 2015/16 összesített eredménye alapján az első osztályos gyermekek mérése: 82 kisiskolás gyermekből 25 gyermek beszédhibás. (2. ábra)

A két tanév szűrési eredményeiből kimutatható, hogy az óvodások körében nő a beszédhibával küzdő gyermekek száma. A vizsgálatok szerint a beszédhibás gyermekek több mint egyharmad része univerzális, 10-12 vagy ennél több hanghibával küszködő gyermek. Ezen adatok azért is figyelemfelhívó jellegűek, mert ilyen nagy létszámú súlyos beszédhibás gyermekek terápiája egy tanév alatt szinte lehetetlen, hogy tünetmentessé tegye a gyerekeket. Ha a gyermek beszédhibával lép iskolába, veszélyezteti az olvasás-írás tanulás mechanizmusának zökkenőmentes meglétét. Tehát nagyobb valószínűséggel akadnak nehézségei a betűírásnál, a hangok hangoztatásánál, ezzel dyslexia-dysgraphia veszélyeztetetté válhatnak.

Felmerül a kérdés, vajon mi okozhatja az egyre növekvő beszédhiba meglétét.

VI. AZ INFOKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK ÉS A GENERÁCIÓK

Az infokommunikációs eszközök és a technika fejlődése

Az infokommunikáció fogalma az informatika (számítástechnika) és a kommunikáció (távköz-lés) konvergenciáját, integrálódását fejezi ki.

A hatvanas évek elejétől kezdte műsorát rendszeresen sugározni a Magyar Televízió. Az elmúlt 50 esztendő annyi változást hozott az elektronikus szórakoztatásban, amennyit felbecsülni is nehéz. Több tucat csatorna indult el, DVD-n, CD-n, videokazettán is lehet dúsítani a programot. A televízió mellett megjelent a számítógép (és a számítógépes játékok százezrei), valamint rohamosan nő az internethasználók köre. Az internet – a chat, az e-mail, a blog – különleges virtuális világ, melynek lényege a CMC: computer mediated communication – számítógép által közvetített kommunikáció (Ranschburg, 2006). Megjelentek a táblagépek, ipadok, okostelefonok, iphone-ok.

A mese, a televízió és a számítógép hatása a kisgyermekekre

A külvilágból és saját, belső világunkból nyert tapasztalatainkat, érzéseinket fel kell dolgoznunk – éneazonossá kell tennünk, hogy személyiségünk megőrizze integritását. Ennek a feldolgozásnak fontos eleme a belső képkészítés. A kisgyermek fantasztikus belső képkészítő. Ahogy meghallja a mesét, a tekintetén már látszik, hogy saját belső moziját figyeli: „felhúzza a hétmérföldes csizmát, átlépi az ezüst hegyet...” Minél hangsúlyosabban, ritmusosabban mesélünk, annál árnyaltabb belső képet tud készíteni a kisgyermek. Így hat a mese a gyermek belső érzelmi állapotára, a feszültségek feloldására, megnyugtatta ezzel estéről estére. A gyermek játéktevékenységét is belső képalkotás kíséri. Ha két fadarabbal játszik, és szerepeket oszt nekik, majd párbeszédet folytat, jeleneteket játszik velük, akkor a gyermek kivetíti játékába a külvilágból szerzett és belső képalkotással nyert saját képzeteit, majd ezeket újra és újra feldolgozza.

A gyermek számára a legfejlesztőbb tevékenység a cselekvéses játék. Roppant nagy kép-igénnyel rendelkeznek, mivel sok a feldolgozandó impulzus. De a gyermek a belső és külső kép között nem tud különbséget tenni. Ha leültetjük a képernyő, számítógép, tablet elé, a gyermek nem tud szabadulni a mozgó kép varázsától. Egy kis idő elteltével egyre feszültebbé válik, körmét rágja, haját csavargatja, ugrál, de el nem megy a képi varázs elől. Ilyen esetben a feszültségét nem oldja fel, sőt feldolgozhatatlan információkat kap, ezzel blokkolva a belső képi világát. A feszültségek, vágyak feldolgozatlanul maradnak, gyakran agresszióban mutatkoznak meg. A képernyő, a számítógép elé ültetett gyermek feszültsége egyre nő, hiányzik a testi mozgás is. A testi mozgás is egyfajta feldolgozás. A képernyő az aktivitást az agresszió irányába viszi (függetlenül attól, milyen témájú műsort néz: ha agresszívebb jeleneteket lát, tovább fokozódik agressziós szintje) (Vekerdy, 2010). A problémamentes gyermekeket egymásfél órai tévézés hiperaktivizálja, pontosan olyan tüneteket produkálnak a képernyő kikapcsolása után, mint a hiperaktív gyerekek. A hiperaktivitáshoz gyakran társulnak apró

neurológiai, idegrendszeri tünetek. Az egyik legjellemzőbb, hogy a szemek nem képesek egyenletes, folyamatos mozgásra, az illető képtelen a fixálásra, adott pontra hosszabb ideig nézni, tekintete ugrál, vibrál. A televízió ezen a helyzeten nem javít, a testhelyzet változtatásával, forgással, pörgéssel, hintázással járó mozdulatokkal javítható az állapot (Büki, 2010).

A meseolvasás, szabad mesemondás alkalmával a felnőtt folyamatos kapcsolatban, kontaktban van a gyermekkel, látja, ha valamit nem ért, és azonnal tud reagálni. A gyermeknek lehetősége nyílik kérdezni, kommunikálni a mesével kapcsolatban, rögtön fel is dolgozza élményeit (W. Ungváry, 2010). Mesélés alatt az előszóval elmondott mesét értjük. Sajnos napjainkban a televízió, game-boy, számítógép átveszi a mesélés szerepét. Ebből a generációból eltűnik a mese. Ha megemlítik, lekicsinylik, pedig aki a meséhez nem jutott hozzá, egész életére károsodik. A gyermekkor meséiben mélyebb jelentés található, mint a valóságban, amely az életre tanít minket. A gyermekkori mesevilág olyan alapvető felismeréseket idéz meg (pl. jó elnyeri méltó jutalmát), amelyeknek morális érvényessége kétségtelen. Akinak gyermekkorban kimarad a mese, a mélyebb jelentések, tartalmak elvesztik érvényüket. Szegényebb lesz egész életére (Voigt, 2009). A mesehallgatás hat a képzelet fejlődésére, a gondolkodásra, a nyelvi készségekre, a szókincs gyarapodására, a kifejezőképességre.

A képi illusztrációk által a gyermek fantáziavilága sivárabbá válik. Ez magával vonja a szókincs elszegényesedését, a kifejezőképesség gyengülését, megnehezíti a mindennapi kommunikációt is. (Büki, 2009) Napjainkban a látvány hihetetlenül felértékelődött. A gyermekkönyvek színes illusztrációi ma már elengedhetetlenek. A képi kultúra dominanciája vitathatatlan egy olyan világban, ahol a képernyő elé születnek a gyerekek. A kép értékét nem szabad lebecsülni, hiszen a kisgyermeknek szüksége van komplex esztétikai élményekre (Komáromi, 2009).

Generációk változásában...

Az Építők, veteránok: 1946 előtt születettek. (69 év feletti)

Nyugdíjkorhatár feletti. Televízió- és rádióhasználat jellemzi őket. Számítógépes használatuk csekély. 2010-ben csak 14%-uk használt számítógépet (Tari, 2012). Mobiltelefont is csak kevesen használnak, előtérbe helyezik a hagyományos telefont. Poroszos oktatási rendszerben tanultak, ahol a tanárnak domináns szerep jutott (Tari, 2012). Életük második felében találkoztak az internettel (Szirbik, 2012).

Baby-boomerek (avagy bébi bumok): 1946–1964 között születettek. (69–51 évesek)

Nyugdíj előtt állók vagy fiatal nyugdíjasok. Televízió, rádió mellett megjelenik egyre nagyobb számban az internet, a számítógép használata, de így is csak a generáció kevesebb, mint felére jellemző (Tari, 2012). Ők a munkaerőpiac fontos hányadát képezik, 30–40 éves korukban ismerték meg az internetet (Szirbik, 2012).

„X” generáció: 1965–1979 között születettek. (50–36 évesek)

Egyrészt a neten, másrészt a valóságban él, tolódik a net felé. Ritkábban olvas könyvet, nyomtatott sajtót. 2012-es adat szerint ebben a szegmensben a diplomások 97%-a internetezik. Egyre kevesebbet néznek már televíziót. Ténylegesen 76%-uk használ internetet. (Tari,

2012) Ők alkotják a munkaerőpiac gerincét, tinédzserkorukban szembesültek a világhálóval (Szirbik, 2012).

„Y” generáció: 1980–1994 között születtek. (35–21 évesek)

A „digitális bennszülöttek” (Tari, 2012) életének jelentős részét az internet teszi ki. Már születésekor látott számítógépet, óvodáskorban internetet. Okostelefont használ. Televíziót már nem néz, nyomtatott sajtót nem olvas. Hiányzik nekik a biztonságérzet, a valahová tartozás érzése. Munkahelyen, ha probléma van, vagy nem tetszik, váltanak. Ők már multitasking felhasználók, vagyis egyszerre több emberrel kommunikálva több online folyamatot képesek folytatni. Figyelmük megosztott. (Tari, 2012.) E szegmens tagjai diákok vagy fiatal pályakezdők. Gyermekkorukban érte el őket az internet élménye (Szirbik, 2012).

„Z” generáció: 1995–2009 között születtek. (20–6 évesek)

Az „új generáció”. Ők az állandó interneten élők, online kapcsolatban vannak. Nekik már a frontális oktatás elavult. A digitális technológiákat alkalmazó eszközök legújabb trendjeit használják, magabiztosan. Életmódbeli változások is megfigyelhetők a Z generációs fiataloknál, mivel a digitális eszközöket szórakozásra, kommunikációra használják, fontos számukra, hogy bárhol, bármikor elérhetőek legyenek. Könnyen teremtenek idegenekkel kapcsolatot és a régi kapcsolatot könnyen feladják. Kevés barátjuk lesz, fennáll az elmagányosodás veszélye (Tari, 2012). Ez a generáció már egyáltalán nem ismerte az internet nélküli világot (Szirbik, 2012).

„α” (alfa) generáció: 2010-től születtek. (5 éves kor alatt)

Nincsenek határok. Minden a virtualitás körül forog.

A kultúraváltás hatásai

„A digitális kultúra technikai eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. [...] A gyerekek automatikusan követik a kultúraváltást, leképezik a környezetüket, és ez meghatározza fejlődésüket. A generációk közötti különbségek elsősorban ennek következtében alakulnak ki. A gyerekek környezetét, ahogyan mindig is, az előző generáció alakítja ki. Az új nemzedék csak használja, amit kapott. Jelenleg azonban a korábbiaknál jelentősebb és nagyon gyors kulturális váltás történik (Gyarmathy, 2012. 45).

A kultúra változásával az emberi képességek is átalakulnak, ez a jelenség egyetemes érvényű, nem csak a jelen, digitális korra érvényes. Az emberi kultúra eme változása az idegrendszer és a képességek átalakulásához vezet. A változás mindig veszély és lehetőség is egyben (Gyarmathy, 2012). „Az emberi agy információ-feldolgozási módját befolyásolják azok az eszközök, amelyek a mindennapi életben a kommunikáció és a tudás megszerzésében a legjelentősebb szerepet játsszák. Ilyenek jelenleg a televízió, videó, DVD, számítógép, internet, mobil telefon, digitális játékok és egyéb digitális eszközök, amelyek a mindennapi élet ré-

szévé váltak.” (Gyarmathy, 2012, 47). Mivel az információ könnyen elérhető, a tartalmának megjegyzésére nincs szükség. Ezzel az emlékezőképesség nagy sebességgel romlik. A mai gyerekek már úgy nőnek fel, hogy azonnal a rendelkezésükre áll minden információ, így nem kell ismeretekkel terhelni az agyukat. A digitális eszközök által rengeteg tudás ömlik ránk egyetlen gombnyomással. Nem kell fejben számolnunk, telefonszámokat megjegyezünk, kézzel írunk. Ezzel az íráskészségünk is jelentősen gyengül. A rengeteg információ, ami zúdul ránk, feldolgozatlan marad, így nem lesz az információból tudás. A digitális korban egyre nagyobb szerepet kap a téri-vizuális feldolgozás. Ehhez alkalmazkodik az agyunk is. Az Y, Z generáció könnyen dolgozza fel a változó információkat, gyorsabban hoz döntéseket, mint az X generáció, de a pontos, rendszerben történő gondolkodás, a tervszerű kivitelezés terén gyengébb. A rövid, többcsatornás tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú számukra megterhelő.

Korunk nemzedéke kevesebb mozgásos tevékenységet folytat, kisgyermekeknél ez a szenzomotoros rendszer lassabb fejlődéséhez vezet, amely a testséma, téri orientáció, téri formák leképezésének gyengeségét okozhatja. Mivel a kisgyermek egyre több időt tölt ülve, az egyensúlyrendszer egyre kevesebb ingert kap, amely által a figyelem, az információfeldolgozás és a koncentrációs képességek bizonytalanodhatnak. A digitális korban a részletekre irányuló, elemző gondolkodás háttérbe szorul. A bal agyfélteke erős dominanciája, amely a beszéddel, írással számottevően erősödött, jelen korban csökkenni látszik. „A bal agyféltekéhez tartozik, a lépésről lépésre történő feldolgozás. A viszonyokat, részleteket kezeli. Olyan funkciók kapcsolódnak a bal agyféltekéhez, amelyekben meghatározó az egymásutánosság: beszéd, írás, olvasás, számolás, logika, mind a részek megfelelő illesztését kívánják. A jobb agyfélteke az információkat átfogóan, egyidejűleg kezeli, ezért ide tartoznak például a téri-vizuális képességek, a zene értése, a képzelet, a humor. Gyorsan hoz megoldásokat a jobb agyfélteke, mert automatikusan összerak a rendelkezésre álló részletekből egy megoldást. A digitális bennszülöttek kiegyenlítettebb dominanciára tesznek szert. A korábbi egyértelmű bal agyféltekei dominancia csökkenni látszik. Ezt mutatják a szerialitás különböző tesztjeiben elért egyre gyengébb eredmények.” (Gyarmathy, 2012. 54–55)

VII. ANYAG ÉS MÓDSZER: AZ INFOKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZHASZNÁLAT VIZSGÁLATA

A kérdőív kérdései a családok – kiemelten a gyermekek – infokommunikációs eszközhasználatát célozzák meg. Általában eldöntendő kérdéseket alkalmaztam, illetve az igenlő válaszok esetén a kérdésre vonatkozó felsorolást kértem. A kérdőívet szombathelyi óvodákban adtam ki nagycsoportos gyermekek szüleinek. Kihangsúlyoztam a kérdőív anonim voltát, kértem a szülőket, hogy őszintén válaszoljanak a kutatás érdekében. A kontroll, illetve a beszédhibás gyermekek csoportosítását a tesztben egy „x” jel megadásával jelöltem. A kérdőív 15 kérdésből állt, a válaszadók száma 69.

A kérdőív értékelése

Az első hipotézisem, *„Feltételezem, hogy a legtöbb óvodás gyermek rendszeresen használ, néz valamiféle infokommunikációs eszközt”*, igazolódott (3-4. ábra), hiszen minden családban vannak különféle (egyszerre több) infokommunikációs eszközök, a gyermekek ezeket rendszeresen használják is, már egészen korai életszakasztól napi 1-2 órán át. A beszédhibás gyermekek-nél gyakrabban és hosszabb időre kerül előtérbe a televízió, mint a kontrollcsoportban. A beszédhibás gyermekek többsége, csaknem fele már kétéves kora előtt megismerkedett valamely készülékkel. A nyelv-beszéd elsajátítási folyamat legfontosabb szakasza a csecsemő-kortól kétéves korig terjedő időszak, ahol roppant fontos szerepet kap a megfelelő környezeti minta a tiszta beszéd kialakulásához. Fontos mindemellett a beszédszervek folyamatos „tornája”, amely kommunikációval érhető el. Kérdéses tehát, hogy az a gyermek, amelyik egyévesen képernyő és táblagép elé van ültetve, vajon megfelelő beszédmintát kap-e a helyes artikuláció elsajátításához.

A második hipotézisem: *„Feltételezem, hogy az óvodáskorúak játék- és egyéb tevékenységét gyakran kíséri háttérzaj, televízió, valamint maga a játéktevékenység is képernyőhöz kötött”*, jelen vizsgálattal igazolódni látszik (5. ábra). A gyermekcsoportok (mind a beszédhibás, mind a kontrollcsoport) háromnegyed részére jellemző, hogy játék és egyéb tevékenység (utazás) mellett hallgatnak rádiót, televíziót, tehát állandósult háttérzaj mellett folytatják tevékenységüket. Az 5 éves korosztály 80%-a táblagéppel (ipaddel) játszik, illetve ezen néz mesét. Mindkét csoportban kiemelkedően magas a játék- és mesenézésre használt infokommunikációs eszközhasználat aránya, ami azt vonja maga után, hogy az 5 éves gyermekek játéktevékenységét alapvetően meghatározza a virtuális világ, a mesehallgatás már javarészt táblagépen történik, ami a beszédelsajátítás folyamatában számos kérdést vet fel, főként, ha egy beszédhibával küzdő gyermekről van szó.

A gyermekek döntő többsége mindkét csoportban játszik infokommunikációs eszközzel, elenyésző azok száma, akik ezt a lehetőséget nem veszik igénybe, ami napjainkban természetesnek is mondható. Azonban fontos (lenne) az időkorlátokat meghatározni, hogy a gyermek fő játéktevékenysége „valódi játék” maradjon. A beszédhibás gyermekek 75%-ánál játék, utazás közben mindig van háttérzaj, 25%-ukra ez nem jellemző. A kontrollcsoportban 70% hallgat rádiót, televíziót egyéb tevékenység mellett, 30%-uknak erre nincs szüksége. A háttérzaj vizsgálatában szembetűnő, hogy általában a játék- és egyéb tevékenységét a gyermeknek valamiféle háttérzaj kíséri. Számos elmélet bizonyítja, hogy egy elmélyült játékhoz fontos lenne a viszonylagos csend megélése, amikor a kisgyermek a saját belső képi világában tud létezni, amikor semmiféle külső inger nem vonja el érdeklődő tekintetét a hasznos játéktevékenységről. Mindemellett fontos megemlítenem mint logopédus, hogy mennyire hasznos volna mindez egy beszédhibával küzdő gyermek esetében. Természetesen nem arról van szó, hogy néma csendben kell ülni és játszani, hanem egy aktív játéktevékenység esetében a gyermek a saját hangját hallatná, saját kis monológjait mondhatná, és fantasztikus lenne, ha mindehhez a szülő is csatlakozna egy nyitott, szeretetteli kommunikációval.

Harmadik hipotézisem, miszerint *„Feltételezem, hogy a digitális világ túlzott és korai jelenléte hatással van a beszédhibás kisgyermekek számának emelkedésében, a beszédelsajátítási folyamat szakaszában”*, szintén igazolást nyert. Az esti mesélés, meseolvasás, ami nagyon fontos lenne ebben az életkorban, sajnos nem minden családnál valósul meg (6. ábra). A beszédhibás gyermekek tekintetében ez különösen fontos lenne, mégis ez a csoport, ha nem is nagymértékben, de elmaradt a kontrollcsoportéhoz képest. Viszont a televízió, táblagépen

nézett mese tekintetében megelőzte azt, ami nem túl üdvöztető. Bábjáték tekintetében csak a családok egyharmada jeleskedik, pedig egy nyelvi nehézséggel küzdő kisgyermek számára ideális minta lehetne, a gátlásokat oldaná, ezáltal szívesebben kommunikálna környezetével. Lehetőség nyílna a bátorításra, játékos javításra. Sajnálatos tény, hogy épp a beszédhibás kisgyermek döntő részére jellemző, hogy legkedvesebb játéktevékenységük a számítógépes játék, a televízió, a táblagép.

VIII. ÖSSZEGZÉS

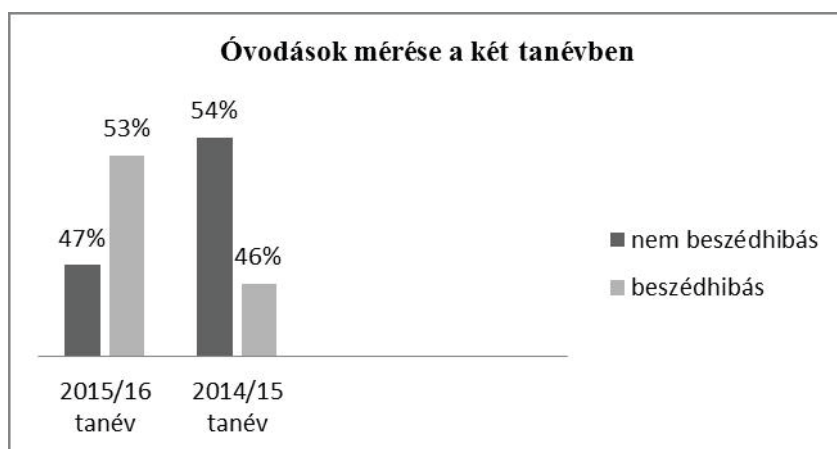
A tanulmány fő kérdésköre a beszédhibás, pösze gyermekek és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálata. Úgy gondolom, dolgozatomban sikerült képet adnom a napjainkban oly nagy számban jelentkező pöszeségről, az artikulációs vizsgálat eredményeiről, valamint az infokommunikációs eszközök rohamos megjelenéséről. Különféle generációk váltják egymást, egyre virtuálisabbá válik a világ, közben a kérdés: HOL MARAD EL A GYERMEK? Természetesen nem a felgyorsult világot szeretném megállítani, hiszen azt nem is lehet, csupán csak felhívnom a figyelmet eme gyors változás veszélyeire. Az infokommunikációs eszközök nagyon hatékonyak, megkönnyítik az emberek mindennapjait, rengeteg tanulási lehetőséget rejtene, amit már kisgyermekként is ki lehet aknázni. Azonban véleményem szerint itt a lényeg, a MÉRTÉK. Vagyis igenis szabjunk határt a túlzott használatuknak, és üljünk le csemeténkkel bábjátékozni, népmesézni, társasjátékozni! Nagyon fontos lenne, pláne, ha kisgyermekünk beszédhibával küzd. Vizsgálatomból kitűnik, hogy bizony van összefüggés a felgyorsult világ és a megnövekedett beszédhiba között. Mi szülők és oktatási szakemberek igyekezzünk helyes példával, szép szóval átsegíteni gyermekeinket a kommunikációs nehézségeken!

FELHASZNÁLT IRODALOM

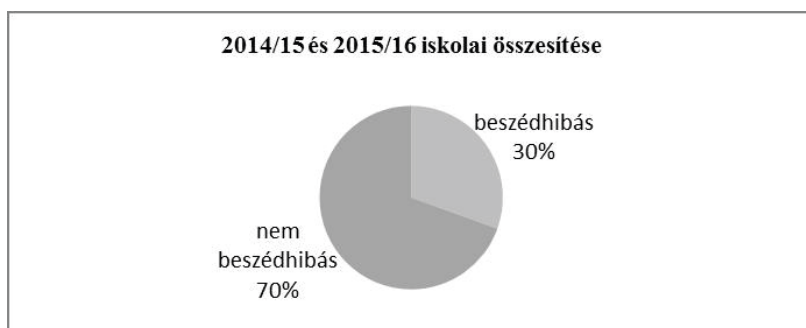
- Büki Péter (2009): A népmese és a gyermek. In: Szávai Ilona (2009): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- Büki György (2010): Szemet szúr? In: Szávai Ilona (2010): *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Gósy Mária (2006): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária: *A beszédprodukciós folyamatok összefüggései gyermekkorban*. <http://www.matud.iif.hu/07feb/12.html>
- Gyarmathy Éva (2012): Egy átmeneti korszak nyűgei és áldásai. In: Szekszárdi Júlia (2012.): *Digitális_de_generáció*. Underground Kiadó, Budapest.

- Juhász Ágnes (2007): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Kátainé Koós Ildikó (1999): Kommunikációs keret az első életévben: A tekintet vizsgálata. In.: MANYE (1999.) *A nyelv mint a szellemi gazdasági tőke*. BDTF. Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely.
- Koós Ildikó (2010): Az anya mint nyelvtanító. A dajkanyelv szerepe az anyanyelv elsajátításban. In: Molnár Béla (2012): *A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely.
- Komáromi Gabriella (2009): „Bárcsak lennék vagány bárány!” In: Szávai Ilona (2009): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- Pinker, Steven (1999): Az újszülött beszél – ilyen a mennyország. In: Pinker, S. *A nyelvi ösztön*. Typotex Elektronikus Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2006): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Saxum Kiadó Bt. Kaposvár.
- Szirbik Gabriella (2012): Egymást váltó generációk. In: Szekszárdi Júlia (2012.): *Digitális_de_generáció*. Underground Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2010): A képernyők varázsa. In: Szávai Ilona (2010): *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- Voigt Vilmos (2009): A mese neve. In: Szávai Ilona (2009): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- W. Ungváry Renáta (2010): Elvonókúra a tévé rabjainak. In: Szávai Ilona (2010): *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- Internet: Generációk az infokommunikáció világában. <https://www.google.hu/#q=tari+annam%C3%A1ria:+infokommunik%C3%A1ci%C3%B3+fejl%C5%9Id%C3%A9se>

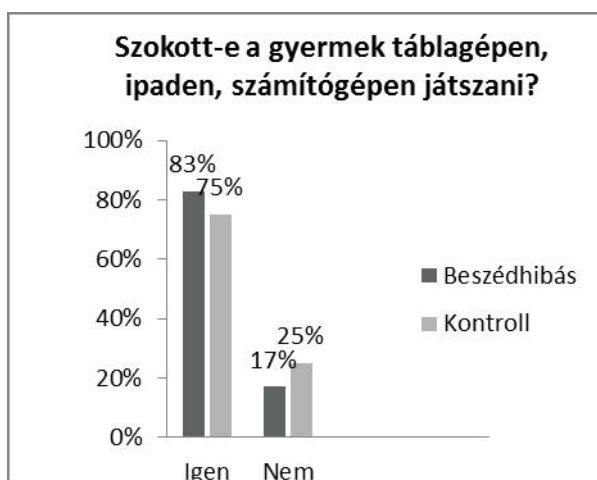
MELLÉKLET



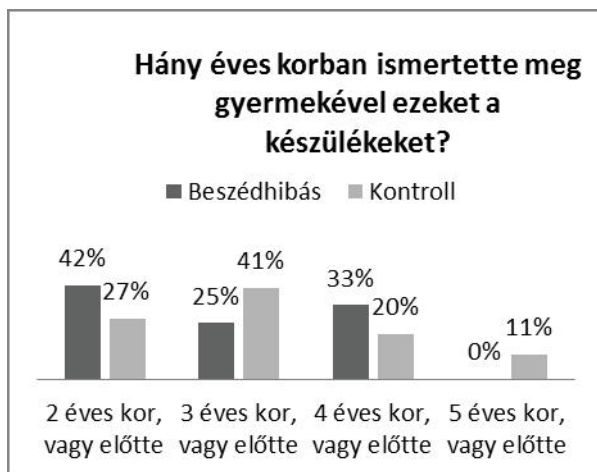
I. ábra. Az óvodások mérése két tanévben



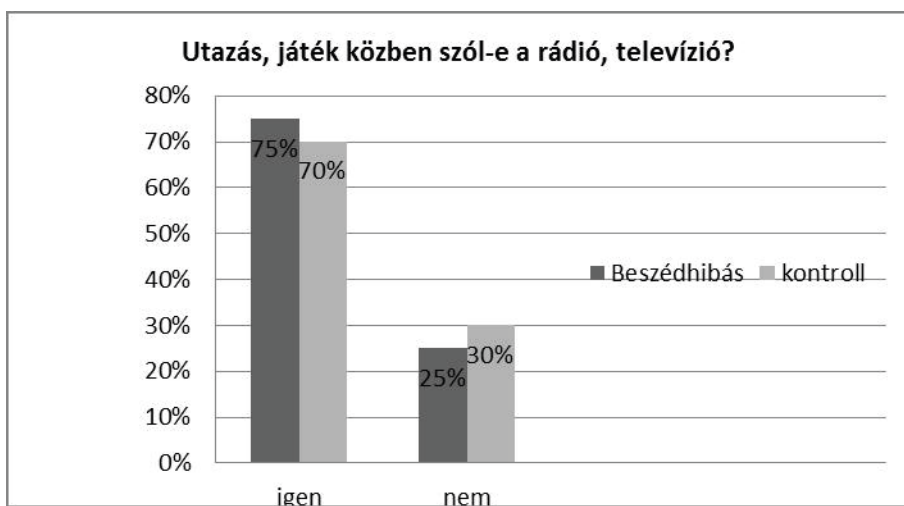
2. ábra. Az iskolások mérése két tanévben



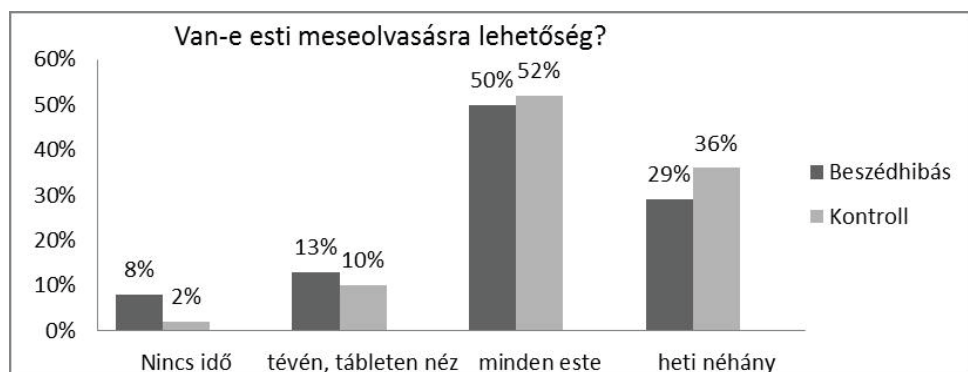
3. ábra. Játék a gépen



4. ábra. Életkor szerinti megosztás



5. ábra. Háttérzaj vizsgálat



6. ábra. Meseolvasási szokás vizsgálata

